

La formación profesional en Educación Física

Vicente Molina Neto

Marcelo Giles

La reflexión sobre la formación profesional y su relación con el problema de la identidad profesional en Educación Física presentada en este capítulo permite que el lector establezca innumerables indagaciones, observe ciertas contradicciones y construya pensamientos que amplíen este debate más allá de las proposiciones de sus autores. Lejos de concretar un producto acabado en estos textos, se pretende establecer un proceso dialógico enfáticamente reflexivo, sin perder de vista en esa acción el carácter propositivo subyacente.

Con todo, no se puede pensar que la publicación de estos textos implicará, de modo inmediato, cambios significativos en la formación profesional del área de conocimiento. Se quiere dar significado al hecho de que las prácticas educativas en los estudios sobre la formación profesional sean analizadas desde una posición que incentive la producción innovadora y no, de forma exclusiva, la reproducción técnica. Esta posición política, con cierto grado de certeza, tal vez permita que aquellas formas de actuar discursivas y no discursivas “veneradas” en la práctica profesional se tornen visibles a los actores de los sistemas objetos de análisis. Para este propósito, parece necesario recorrer un camino que destaque y refiera sobre ciertas reiteraciones y repeticiones vividas como naturales al pensar la construcción de los saberes propios de los profesionales de la Educación Física. Un camino posible sería revisar los problemas que se derivan de la constitución del campo de saber específico de esta disciplina.

Este argumento sugiere que la constitución del campo de saber de la Educación Física y los ejes temáticos abordados en la composición de este libro el debate epistemológico sobre que es y que no es la Educación Física; la construcción histórica del campo de saber; la metodología de la investigación como criterio certificador de la cientificidad del área; la relación de la Educación Física con la cultura escolar; la discusión de la corporalidad como cuestión central de la pedagogía escolar en conjunto con la formación profesional en Educación Física anticipan la complejidad de describir y comprender su identidad, sea encarándola como disciplina académica, o como disciplina del currículum escolar. Esta situación imposibilita la lectura aislada, tanto de este, cuanto de los demás capítulos del libro, mucho más cuando se trata de autores vinculados a contextos sociales distintos.

En ese sentido, se supone que es preciso problematizar la Formación Profesional en Educación Física antes de decir como deber ser, pues revisando la bibliografía sobre ese tema es posible constatar que los textos existentes son más prescriptivos que problematizadores. La tesis preliminar es que una reflexión de esa naturaleza no puede centrarse solamente en el currículum de la formación inicial. Esta es una discusión que alcanza a toda la carrera, a toda la trayectoria profesional. Esa propuesta se articula con la discusión de que la Formación Profesional debe ser pensada en el contexto de una cultura docente, más si se reconoce que la formación inicial es un momento importante de la construcción de la identidad del profesional de Educación Física, pero no el único.

Los textos que componen este capítulo, en primer lugar, tratan de situar la discusión sobre la formación profesional en dos perspectivas: una macro, que

relaciona la formación profesional con las condiciones sociales que interfieren en su realización, y otra micro, que presenta fragmentos para la construcción de una argumentación específica y sólida que pueda caracterizar la identidad del profesional de Educación Física. De todas formas, en la reflexión sobre las cuestiones específicas es menester que el lector no pierda de vista que ellas se constituyen marcadas por el desarrollo sociohistórico de la disciplina en cada uno de los países de procedencia de los autores.

Asimismo, en el análisis macroscópico, se establece que la relación de dependencia de los países capitalistas periféricos con los países capitalistas centrales es determinante en la formación profesional. Hay otros elementos en común en los textos que se siguen. Entre ellos es posible destacar el problema de la articulación entre la constitución de la disciplina curricular, con la práctica educativa, y, también, la configuración epistemológica del campo de saber sobre la influencia del estatuto de la ciencia clásica y de las disciplinas académicas tradicionales.

Se entiende que la formación profesional no puede descuidar las relaciones entre la teoría que procede de las investigaciones y la práctica teórica cotidiana de la Educación Física en los diferentes ambientes donde ella se desenvuelve. Así es que en momentos posteriores, la articulación se presenta como una cuestión central y representa un significativo corolario de ideas, pues apunta hacia el gran movimiento a ser realizado por la Educación Física, en especial, en la Argentina. En ese país, cuestiones curriculares de los cursos de formación inicial, como por ejemplo, el ingreso a la carrera es una cuestión decisiva, pues interfiere directamente en el planeamiento de los institutos de formación inicial y en la calidad de enseñanza, ya que el acceso del estudiante sin ninguna selección previa, provoca efectos en la calidad de enseñanza y, también, en la evaluación de los estudiantes en el transcurso de su formación universitaria. Existe ciertas coincidencias, entre los contextos examinados, en cuanto a la relación entre el curso de formación inicial y la práctica pedagógica de la Educación Física en los ambientes donde ella se hace presente. Se entiende que las formulaciones curriculares en Educación Física deben articular cuatro principios básicos: a) calidad en la formación; b) eficiencia en la enseñanza; c) equidad de oportunidades para los estudiantes y; d) retención de los estudiantes durante la realización del curso. Este principio se constituye en un problema serio para los administradores educacionales y merece por parte de ellos, reflexiones críticas.

De modo específico, en lo que se refiere a la articulación entre la formación y la práctica profesional en la Argentina esa acción cobra sentido y forma en tres ejes: a) Enseñanza; b) Investigación; c) Gestión. Se considera que esas son actividades que el profesor realiza en los diferentes ambientes donde actúa, una vez que se constituyen las tareas comunes del ejercicio profesional, esto es: planeamiento, ejecución y evaluación. Así, una formación articulada con la práctica profesional debería privilegiar esas actividades a lo largo de la trayectoria de los estudiantes durante el curso, bien como la contribución integrada de los diferentes saberes disciplinares con la complejidad de las prácticas de enseñanza.

Esas cuestiones coinciden con el eje central de la identidad del profesional de la Educación Física: la docencia¹. Se entiende que, tanto sobre la óptica de las

¹ Del latín *docens –entis*, **docencia**, enseñar. Se trata de una concepción que amplía la idea de

teorías de enseñanza, cuanto por la óptica de las teorías de aprendizaje, la docencia en Educación Física se plantea como una posibilidad de identificar el profesional del área con bastante nitidez. En otras palabras, lo que caracteriza la identidad de ese profesional es, por un lado la capacidad de manejar concepciones de enseñanza, y de planear, ejecutar, y evaluar procesos pedagógicos estableciendo conexiones en los diferentes contextos donde se concretiza la relación enseñanza-aprendizaje y, por otro lado, se coloca en esa relación como un punto de apoyo y ayuda en la Zona Próxima de Aprendizaje del sujeto que aprende y con el cual mantiene esa relación, habiendo así un alineamiento teórico en la pedagogía dialógica de Paulo Freire y el abordaje socio-cultural del aprendizaje defendida por Vigotisky. Con todo, se advierte que esos pensadores construyeron sus teorías con la mirada puesta en otras prácticas concretas que no son las de la Educación Física. Se considera, también, que la Educación Física paralelamente con la contribución de otros campos disciplinares debe constituir su teoría teniendo en consideración su especificidad, como por ejemplo la enseñanza de los deportes, de la gimnasia, de los juegos, de la vida en la naturaleza y otras prácticas del conjunto que constituye la cultura corporal del movimiento humano.

En lo que se refiere a la investigación en la Formación Profesional se vuelve a la tesis de la articulación. Más allá de enfatizar las cuestiones metodológicas de qué investigar y cómo investigar, es importante en la reflexión centrar el trabajo de campo recolectando informaciones sobre el sentido que los profesores de Educación Física dan a sus prácticas pedagógicas. Se defiende que las investigaciones centren su atención en la tarea de constituir la Educación Física, teniendo en consideración las diferentes maneras en que la disciplina fue, a lo largo de la historia, pensada.

En cuanto a esa cuestión, inclusive, se realiza un inventario de la producción científica del área en los últimos cinco años en el Brasil. Por las informaciones que se presentan, se manifiesta cierto optimismo en relación con el futuro de la investigación en el ámbito de la Formación Profesional en Educación Física. Sin exagerar se destaca la creciente vinculación de la investigación a un determinado referencial metodológico (cualitativo-hermenéutico) y se puntualizan ejemplos de trabajos que tratan de devolver el protagonismo de la Formación Profesional a los profesores que cotidianamente hacen la Educación Física acontecer, de modo específico, cuando se trata de la formación permanente. Se señala, también que, en la Argentina, desde 1994 se están realizando investigaciones sobre la identidad profesional de los profesores de Educación Física. En ellas están siendo recuperados los sentidos que ese

docencia históricamente constituida desde el siglo XIX, y visualizada con cierta facilidad en el ámbito de la pedagogía escolar, por la relación profesor-alumno en situaciones áulicas. Remite la mirada para el ámbito de la Pedagogía Social, que abarca todos los procesos pedagógicos “especializados” que complementan y actúan en paralelo con la enseñanza escolar, como las artes, los deportes y otros. La idea de docencia ampliada deforma la tecnología educacional tradicional y la organización curricular formal basada en criterios lineales de tiempo y espacio, esto es, hora-aula, agrupamientos de alumnos, homogeneización de la enseñanza, progresión, evaluación del resultado, etc. Lo que pauta la idea de docencia ampliada es la construcción del aprendizaje de modo conjunto, la manutención de la enseñanza mientras se mantiene el interés dialógico, el tiempo necesario para la interlocución, la auto-organización del grupo de enseñantes-aprendices, la evaluación de procesos y otros. La pedagogía social no se antepone a la pedagogía escolar. Constituyen una “uni-dualidad”, son recurrentes entre sí.

colectivo docente dan a sus prácticas. Un gran número de ellas han sido realizadas a través del trabajo del Grupo de Estudios e Investigaciones en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata.

En lo que se refiere a la Pos-Graduación, se entiende que esa actividad en Brasil y en la Argentina se encuentra en momentos de desarrollo distinto. En el Brasil existe una relación consolidada entre la Formación Profesional y las demandas de la Enseñanza Superior. Sin embargo, con alguna deficiencia regional, se observa a mediano plazo una tendencia de equilibrio entre la necesidad de profesionales calificados por parte de las Instituciones de Enseñanza Superior que forman Licenciados y Graduados² en Educación Física y la capacidad de formación anual de Magisters y Doctores por el Sistema de Pos-Graduación Brasileiro, sean ellos de esa área de conocimiento, o de otras áreas afines.

En la Argentina, hay una necesidad imperiosa de ampliar la Pos-Graduación en Educación Física, como también establecer una política consistente para esa modalidad de Formación Profesional, a fin de atender la demanda de los profesionales formados en las Instituciones de Enseñanza Superior, siendo inevitable aumentar la cantidad de Magisters y Doctores en ese país.

Todavía en fases distintas la Pos-Graduación en Educación Física de los dos países, hecho de fácil entendimiento si consideramos la perspectiva histórica de la Universidad Brasileira y la Universidad Argentina, se entiende que es necesario aglutinar esfuerzos a fin de efectivizar una discusión epistemológica y teleológica sobre la producción de conocimiento que se realiza en su interior y la adecuación de los proyectos de investigación para el desenvolvimiento humano de las comunidades del Mercosur.

Se sugiere que estrategias como la observación sistemática de las prácticas y proyectos de Formación Profesional permitirá identificar rupturas³ y naturalizaciones⁴ que puedan ofrecer a los interesados las primeras aproximaciones para un análisis crítico de las mismas.

Un posible camino podría incluir una revisión de los problemas que se derivan de la constitución del campo de saber propio de la disciplina. Este estudio, de carácter epistemológico, permitirá revisar los conocimientos que se esperan de los estudiantes de Educación Física. También posibilitará una revisión de las formas en que los currículos son constituidos y las trayectorias de formación que son ofrecidas a los jóvenes para obtener la habilitación profesional. Este análisis permitirá, además, incluir una mirada crítica sobre las prescripciones que la formación profesional de la Educación Física recibe de la teoría

² Términos que representan las recientes disposiciones legales emanadas por el Consejo Nacional de Educación (Normativa 09/01 y Normativa 138/02) que diferencian la formación de los licenciados en Educación Física para trabajar en la enseñanza básica, de la formación de graduados en Educación Física para actuar en ambientes no escolares. Esto difiere bastante de los profesionales formados por las Instituciones Argentinas.

³ Por ejemplo, son lógicas bien distintas las que utilizamos para planear, ejecutar e evaluar las clases de Educación Física que se realizan en el campo donde la ejecución de movimientos es central y las clases donde predominan las actividades intelectuales. El lector ciertamente encontrará rupturas similares en la enseñanza de la Educación Física escolar y no escolar.

⁴ Las naturalizaciones más difundidas y utilizadas por el sentido común se refieren a la idea de que ser un buen deportista asegura al sujeto ser un buen profesor, o el pensamiento que durante la formación el estudiante debe vivenciar todas las prácticas corporales porque no se puede enseñar aquello sobre lo que no se tiene experiencia práctica.

pedagógica y del sistema educativo, incluyendo las tensiones generadas en la relación entre las políticas educativas públicas y los discursos académicos.

Para finalizar, es importante subrayar que las discusiones realizadas permitirán a los participantes del Seminario Identidad y Perspectivas de la Educación Física en América del Sur identificar que la relación de la Formación Profesional con la Identidad del Área de Conocimiento es confusa. En algunos momentos ella aparece a remolque de las demandas sociales inmediatas, en otros esta subordinada a la colonización de determinadas disciplinas y con frecuencia influenciada por instituciones sociales poderosas⁵. Consideración que, si no es nueva, es como mínimo una razón para profundizar y ampliar el debate sobre la cuestión, de la misma forma que nuestra capacidad de ejecutar y calificar el diálogo con nuestros interlocutores.

⁵ Se identifico en las discusiones sobre la Formación Profesional y la Identidad de la Educación Física un hecho interpretado como “actuación profesional esquizofrénica”, esto es, si el egreso de las instituciones de formación inicial tiene su formación personal y profesional marcada con los signos de ambientes no escolares, como por ejemplo el deporte de alto rendimiento, al trabajar en ambientes escolares tiende a adoptar las actitudes, procedimientos e conceptos corrientes de ese ambiente y por el cual está influenciado. Lo mismo acontece con el profesional marcado por la formación personal en ambientes escolares. Al trabajar en ambientes no escolares tiende a expresar y materializar en las relaciones pedagógicas que se realizan en esos ambientes las actitudes, procedimientos y conceptos del ambiente escolar. En síntesis, existe un despliegue entre los ambientes de trabajo y la formación necesaria para los mismos. Este problema es moneda corriente en las discusiones sobre el currículum de la formación inicial en Educación Física.

IDENTIDAD Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN AMÉRICA DEL SUR: FORMACIÓN PROFESIONAL EN EDUCACIÓN FÍSICA EN EL BRASIL.

Vicente Molina Neto⁶

Rosane Maria Kreusburg Molina⁷

1. Introducción

El texto que sigue discute la formación profesional y la identidad del área de conocimiento desde dos perspectivas: una macro que relaciona la formación profesional con las condiciones sociales que interfieren en su realización; una micro que presenta algunos aspectos de la discusión que circula en la comunidad de especialistas brasileiros.

2. Eventos de Integración entre países del Mercosur en Educación

Del 18 al 22 de noviembre del 2002, se realizó en Porto Alegre, en la Universidad Federal de Río Grande del Sur, la décima edición del Seminario Internacional sobre Formación de Profesores del Mercosur /Cono Sur, una semana antes del “momento La Plata” del Seminario Prosur: Identidad y Perspectivas de la Educación Física en América del Sur. Mientras tanto intercambios educacionales, científicos y culturales entre los países del Cono Sur, en especial, entre la Argentina y Brasil si no llegan a ser una novedad, están, todavía, lejos de alcanzar los efectos deseados por esas comunidades de especialistas. Según Georger y Saviani (1998), desde 1992 se realizan los Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación Latino-Americana que están facilitando la comprensión de los problemas de los sistemas de formación docente en esa región.

Un evento con significativos impactos fue el Encuentro Latinoamericano realizado en el inicio de los años 90, por el proyecto Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en la América Latina (APPEAL), en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA). De ese evento resultó la publicación del texto de Puiggrós y Gómez (1994), cuyo eje de discusión fue diagnosticar la situación educativa latinoamericana y sus perspectivas. En esos encuentros latinoamericanos se reconoce como significativo problematizar la producción de conocimiento sobre la Educación, por sus implicaciones tanto en el terreno de la formación cuanto en el de la investigación pedagógica, y por la urgente necesidad de definir perspectivas para los complejos problemas comunes a los educadores latinoamericanos. Campo problemático, en el cual la Educación Física está incluida a pesar de haber conseguido sistematizar poco o nada en esa amplitud geopolítica⁸.

⁶ Profesor Titular de la Escuela de Educación Física de la Universidad Federal de Río Grande del Sur – UFRGS – Bolsista del CNPq.

⁷ Profesora Adjunta de la Universidad de Valle del Río del Sinus - UNISINOS.

⁸ En el ámbito de la Educación Física, en el inicio de los años 90, un convenio entre la ESEF /UFRGS y la Universidad Católica de Valparaíso – Chile fue concretado a través de tres viajes de estudio. En 1992, una delegación brasilera compuesta de estudiantes de graduación y profesores estuvo en Chile presentando sus trabajos y participando de cursos ofrecidos por profesores Chilenos. En 1994, una delegación de Chile, estuvo en Porto Alegre con el mismo objetivo y, en 1995, otra vez estudiantes y profesores gauchos fueron a Chile. El argumento de la poca sistematización en el ámbito de la Educación Física también puede ser

Otro ejemplo de proyecto editorial común es la obra “Estrategias Educativas en el Mercosur”, organizada por Augusto N. S. Triviños y M. Oyarzabal, cuya edición es un de los efectos generados por el Seminario Internacional: *La Educación y el Mercosur – Conosur – desafío político y pedagógico*. Según los organizadores de la obra, en aquella ocasión se reunieron educadores de la Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay para discutir cuestiones educativas comunes a esos países. En ese evento, nació el grupo de investigación “La formación de profesores para el Conosur”. Desde allí, ese grupo se viene reuniendo, anualmente, en diferentes capitales de la América del Sur.

A título de registro y memoria, recordamos que, en los años 80, algunos investigadores vinculados al Curso de Pos-Graduación en Educación, de la UFRGS, con el apoyo del Consejo Nacional de Pesquisa y de los Ministerios de Educación y Cultura de los países de la región del Río de la Plata, realizaron un conjunto de investigaciones que resultaron en la serie “La educación en los países de la región del Río de la Plata”, que se inició con la publicación de “La educación de adultos en los países de la región del Río de la Plata”, continuó con la “Educación Pre-escolar en esos países”, y prosiguió con el volumen titulado “La educación en las Constituciones de los países de la región del Río de la Plata”, del cual son autores Triviños e Wright (1986).

3. Miramos para el norte - la globalización de la dependencia

Intelectuales del porte de McLaren (1997) vienen enseñando que el énfasis y el interés de la Pedagogía Crítica actual están centrados en los estudios sobre el lenguaje. Freire (1994), a partir de cartas recibidas de mujeres trabajadoras articuladas con el movimiento feminista, realizó una autocrítica sobre el lenguaje utilizado en su obra titulada Pedagogía del Oprimido, diciendo: *“Cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo. La relación entre lenguaje-pensamiento-mundo es una relación dialéctica, procesual, contradictoria”* (p.68).

Educador crítico y dialógico, Freire (1994), buscando desvelar por ejemplo las connotaciones ideológicas presentes en la construcción y en el significado de las palabras, hizo uso de la expresión “sulear” como sinónimo de orientar, en contrapunto a “nortear”, de uso común en la lengua portuguesa. El texto explica que la analogía lingüística entre “nortear” y “orientar” se debe al hecho de caracterizar el hemisferio norte como el centro del conocimiento y de la inteligencia mundial que esclarece y debe servir de modelo a nuestras acciones. De cualquier forma, esa y otras expresiones tuvieron el aporte constitutivo de la visión de los que “se han hecho” presentes primero. Con eso, queremos decir que, en muchos casos, la búsqueda de comprensión de los fenómenos en sí requiere miradas para el norte. Entretanto, al mirar para el norte, es imprescindible cuidar el riesgo de cometer “despegamientos”, sea del contexto mayor del sistema, en el cual el fenómeno está inserto, sea del contexto histórico-cultural que lo condiciona. Esas recomendaciones se

comprobado por la reducidísima presencia de ensayos y artículos científicos en los periódicos brasileiros, escritos por autores de habla castellana, y por las esporádicas noticias sobre proyectos de investigación multinacionales y la inexistencia de un proyecto editorial regional. Se puede considerar un caso aislado la iniciativa reciente de la Revista Movimiento de la Escuela Superior de Educación Física - ESEF, de la UFRGS, que incluye, en su propuesta editorial, la Sección Mercosur para recibir artículos y ensayos de profesores de Educación Física e investigadores de habla castellana.

constituyen en los principales principios teórico-metodológicos de los estudios de educación comparada, cada vez más presentes en el Brasil, sobretodo a partir de la segunda mitad de los años 80. Tal vez, según Goergen e Saviani (1998), en razón del fenómeno denominado “globalización”.

En el caso de los Profesores de Educación Física, sobre todo a partir del inicio de los años 80, muchos partieron para América del Norte y para Europa en busca de la formación “*stricto sensu*”, procedentes de los diferentes países de la América del Sur. En el caso de los profesores e investigadores brasileiros y argentinos, muchos fueron a discutir los problemas regionales del área de conocimiento con sus colegas sur-americanos en los cursos de doctorado, en el exterior, sin antes haber tenido la oportunidad de discutirlos aquí.

Sin embargo, las condiciones materiales objetivas, entre las cuales el apoyo financiero de las agencias de fomento de la investigación ha llevado muchos brasileiros en dirección a la Pos-Graduación en el norte, algunos hicieron la ruptura necesaria para estudiar e investigar problemas regionales brasileiros. Más, también hay casos de profesores e investigadores que, al intercambiar con los “pensadores del norte” el conocimiento local por “innovaciones teóricas”, repiten investigaciones y forman profesores según el saber de los “grandes hermanos del norte”, tanto en la forma cuanto en el contenido. Echo que ya fue criticado por la comunidad científica de esta área de conocimiento.

Considerando la historia y las características de esos formadores de profesores, las condiciones materiales objetivas de las instituciones de formación inicial de profesores de Educación Física y el echo de que América del Sur está constituida por países capitalistas periféricos es posible considerar, también, que la formación de educadores, en general, y, de modo específico, la formación de profesores de Educación Física, se realiza en un marco institucional construido sobre la influencia de los dictámenes de las políticas económicas y sociales generadas en el bloque capitalista central. Echo que, para estudios como el que propone este seminario, se reviste de significado e importancia, en la medida que, en la era de la globalización, las relaciones humanas, políticas, económicas y también educativas no tienen como ignorar el aporte constitutivo de la visión internacional⁹. Condición tanto para la comprensión de los fenómenos en sí cuanto para encaminar la ecuación de los problemas.

Siendo así, un punto común en la formación profesional en Educación Física es el echo de ser ella destinataria de las elaboraciones generales establecidas por los países capitalistas centrales, además de sufrir el colonialismo de disciplinas o campos de conocimiento más próximos de la actividad intelectual, problema tratado por Bracht (1999) con profundidad.

En el primer semestre del 2002, las economías de importantes países de la América del Sur fueron blanco de ataques especulativos procedentes del capital financiero internacional, sobradamente comentados en los diarios y en

⁹ Sennett (2001) muestra los efectos del capitalismo flexible en la transformación de la concepción del trabajo en la sociedad occidental y en el significado que este pasa a tener en la historia de vida de los trabajadores. El trabajo que identificaba a los sujetos y daba sentido y perspectivas de futuro a la vida personal y profesional de hombres y mujeres pasa a ser un ambiente transitorio, de inseguridad, de personalidades flexibles y de carreras personales discontinuas y sin referencias definidas. En el emprendimiento capitalista actual, flexibilidad no significa más libertad, más cambios en los mecanismos de control y de las condiciones de trabajo que son ilegibles y confusas a los ojos del trabajador.

textos de matiz académico. Argentina y Brasil, no tuvieron otra alternativa sino recorrer la “explotación salvadora” del Fondo Monetario Internacional que, si, por un lado, tiene las tasas de interés más bajas del mercado bancario internacional, por otro, debido a esa condición, asume el derecho de decir lo que el país tomador del empréstito debe hacer con esos recursos en el ámbito económico y social.

A través de esa ayuda compulsiva se cristaliza una relación de dependencia, pues no queda otra alternativa a los países capitalistas periféricos sino la de someterse e implementar las orientaciones de los organismos internacionales en cuanto a las políticas de desenvolvimiento económico y social regional.

Por ese prisma, se comprende que el creciente proceso de privatización de la Universidad pública brasilera no es una meta fruto de la casualidad. No es inconsecuente que la educación, en particular la formación profesional superior, venga recibiendo, además de recursos del Banco Mundial, la atención de la Organización Mundial de Comercio (OMC) que, desde 2000, mantiene negociaciones en escala mundial para la liberación total de los servicios educativos.

Según afirmaciones realizadas por Dias¹⁰ (2002), la OMC, a través de los Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda, está proponiendo a todos los países una apertura de mercado sin límites a los proveedores internacionales de servicios educativos y está proponiendo a los gobiernos nacionales que resignen todas las restricciones políticas que pudieran ser colocadas ante a esa acción, que el autor llama depredadora, en los sistemas nacionales de educación. Para el mercado, esos bienes sociales precisan ser transformados en mercadería tangible para tener valor de cambio. Es en esa lógica de privatización de la información y de saber que se insertan discursos paradigmáticos como la mejoría de la calidad de la educación como instrumento de desenvolvimiento económico y social y de la formación profesional de los profesores.

Hay, en esos discursos, de forma subyacente, una lógica mercantilista, en el que el costo-beneficio orientado por los valores de mercado y la referencia para las políticas educacionales, pauta el conocimiento necesario para el ejercicio de la práctica pedagógica y establece planos salariales para los profesores. En la pauta del Banco Mundial para América Latina, por ejemplo, se debe montar, en la estructura salarial, incentivos basados en el desempeño docente y proveer aumentos salariales graduales, de acuerdo con el desempeño académico de los alumnos (De Tommasi, 2000). Prescripciones que, en tesis, incentivan la competición en el interior de la Universidad y confrontan con los deseos de autonomía de los profesores.

En esa perspectiva macro, para comprender con mayor claridad los procesos educacionales y la formación de educadores en el Mercosur, Triviños (1999) presenta, a partir de la dialéctica materialista, una serie de contradicciones lógicas existentes en esos dos fenómenos (formación de educadores y

¹⁰ Ese autor, en la III CUMBRE – Reunión de Rectores de Universidades Públicas Ibero-Americanas, presento una serie de argumentos para movilizar a la comunidad académica contra la intención de la OMC de comercializar sin límites la educación. Al final de los trabajos, los Rectores, además de manifestar sus preocupaciones acerca de las consecuencias nefastas de la proposición de la OMC, recomendaron, en la Carta de Porto Alegre, que los gobernantes no suscriban compromisos de ese carácter con la OMC.

procesos educacionales) que se relacionan dentro de la moldura política neoliberal. El autor ofrece argumentos para entender porque las políticas de Formación Profesional del Profesor son realizadas sin la participación de ellos y de los aspectos esenciales de sus reivindicaciones.

Para ese educador, la educación en los países de América Latina no ha cambiado a través de la historia. *“Esencialmente, ella conserva su sentido clasista, elitista, desvitalizado e neutro”* (Triviños, 1999, p.81). Lo mismo aconteció con la Formación de Profesores. En el ámbito de la Enseñanza Fundamental, ella fue fragmentaria y deficiente, *“[...] con énfasis en un tipo de formación pedagógica de naturaleza instrumental y poco reflexiva”* (p. 82). En la enseñanza media, la formación de los profesores centro su énfasis en el conocimiento de la especialidad y con una preparación pedagógica breve.

Podemos entender que la Formación Profesional de los profesores, en general, y de los profesores de Educación Física, en particular, forma parte de una estrategia de cualificación de la fuerza de trabajo productiva del profesor con el propósito de ampliar su valor de cambio como mercadería en el mercado capitalista y ayuda a la escuela a estratificar las oportunidades de acceso a los bienes de consumo socialmente producidos. Para Bonafé (1999), entender que el profesor ocupa un puesto de trabajo, que lo que el hace en los ambientes donde actúa es trabajo, y que es, por lo tanto, dotado de valor de cambio, es el primer paso para establecer movimientos de resistencia política y de renovación pedagógica. Esa comprensión es decisiva para pensar y decidir sobre su propia formación.

Así, la relación de dependencia, como moldura, señalada en esta sección, es un trazo fuerte que identifica la formación de los profesionales de Educación Física en América Latina, más el deseo de encontrar salidas para transformarla es lo que nos une al mismo tiempo en que indica posibilidades y perspectivas futuras.

4. La formación profesional y la identidad de la Educación Física

A través del texto de Lovisolo (1998) iniciamos la comprensión de nuestras cuestiones de identidad y podemos establecer perspectivas sur-americanas para la formación profesional en Educación Física. El texto trata del desenvolvimiento del posgrado en Brasil y en la Argentina como la formación profesional en Educación Física, en esos dos países. Busca, también, comprender el desenvolvimiento paradójico recorrido por las Universidades Argentinas y Brasileñas. La Universidad Argentina, tal como es el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México, privilegió la formación profesional, en tanto que la Universidad Brasileña enfatizó la investigación y el posgrado.

La cuestión de fondo, que el autor propone que pensemos, es como articular la enseñanza universitaria para formar profesionales, teniendo como referencia las exigencias de la población y del mercado de trabajo, e invertir la formación de investigadores altamente capacitados, capaces de producir conocimiento científico de punta y innovaciones tecnológicas. Concordando con Lovisolo, consideramos que el contexto socioeconómico de esos dos países hace que esas demandas sean metas de difícil convergencia, por lo menos a corto plazo. En el Brasil, la adhesión de la Educación Física a la Política Nacional de Posgrado completó, en el año 2002, 25 años¹¹. Si esa adhesión produjo

¹¹ Para comprender un poco más la historia del Posgrado ver los textos que componen el

respuestas en el ámbito del rendimiento deportivo fue floja en las cuestiones relativas a la Educación Física en la Enseñanza Básica.

En un reciente texto (Molina Neto e Molina, 2002) abordamos la formación docente en Educación Física. En él identificamos dificultades para encaminar una formación profesional consistente que atienda las demandas sociales, porque esa formación está inmersa en una cultura docente con fuerte influencia del diagnóstico, de la prescripción, de la normatización y de la objetividad.

Inspirados en la figura del profesor / investigador, finalizamos el referido texto proponiendo la capacidad de escuchar como competencia necesaria al profesional de Educación Física que se dedica a la formación de profesores o a la práctica pedagógica, en los diferentes ambientes en que ella acontece, sea como estrategia de enseñanza o como modo de encaminar sus investigaciones.

En la actividad investigadora, nuestros estudios revelan que la investigación donde la Formación Profesional en Educación Física aparece como cuestión central de la investigación representa un 10% de la producción científica del área de conocimiento, teniendo en cuenta los Congresos Brasileños de Ciencias del Deporte y los Congresos de Educación Física y Ciencias del Deporte de los Países de Lengua Portuguesa.

En el Brasil, identificamos una tendencia a tratar la cuestión de la formación profesional fuera de las prescripciones normativas y estrictamente formales. Constatamos ejemplos de estudios sobre proyectos de formación de profesores con énfasis en la capacidad de escucha, entre los cuales uno es de nuestra autoría (Molina e Molina Neto, 2001) y otro en el reciente estudio de Bracht et al. (2002). En este último, los autores presentan una reflexión consistente sobre la formación profesional y su relación con la práctica pedagógica, a partir de una investigación-acción realizada con 15 profesores de Educación Física, vinculados a escuelas públicas y privadas del Estado de Espírito Santo.

En los estudios citados, los autores buscan identificar, en la perspectiva de los profesores, los principales obstáculos que dificultan los cambios pedagógicos en sus prácticas docentes. Bracht et al. (2002), además de eso, se predisponen a comprender por qué el movimiento crítico de la Educación Física brasileira en las décadas del 80 y 90 del siglo XX no generó todos los cambios pedagógicos deseados por sus exponentes. Infieren, al final, por la imposibilidad de tratar las cuestiones de la innovación pedagógica de forma reduccionista y caricaturesca diciendo que la Universidad está lejos de la escuela o que la discusión es muy teórica para la comprensión de los profesores.

Revisando las 31 comunicaciones orales presentadas en el XII COMBRACE identificamos los puntos de la temática que más han despertado el interés de los investigadores brasileños, las decisiones metodológicas más utilizadas, entre otras evidencias, para componer (sin pretensión generalizadora) un cuadro representativo de la investigación que los brasileños hacen en el ámbito de la Formación Profesional en Educación Física.

El interés mayoritario de los investigadores brasileños que investigan la Formación Profesional está centrado en las cuestiones que envuelven la Formación Inicial, en su sentido amplio. Una parte significativa de ellos

relaciona la reflexión sobre la Formación Inicial con cuestiones relativas al desenvolvimiento y las reformas del currículo de la graduación y el 25% de los trabajos relaciona la formación inicial con la práctica pedagógica que los profesores realizan en las escuelas. La mayoría de los investigadores vinculados al Colegio brasileño de Ciencias del Deporte vienen trabajando la temática de la Formación Inicial en el ambiente escolar. Identificamos un trabajo con el foco de estudio direccionado para el ambiente no-escolar. Con bastante interés, también se perfilan temáticas como la Formación Inicial y la Práctica de Enseñanza, Formación Permanente de los Profesores de Educación Física, Socialización de Jóvenes Profesores en la Institución Escolar, Políticas Públicas de Formación, Género y Reglamentación de la Profesión como argumento en los trabajos de reformulación curricular.

Constatamos, también, que los investigadores brasileiros que se dedican al estudio de la Formación Profesional tienen optado, predominantemente, por decisiones teórico-metodológicas de corte cualitativo en sus estudios. Entre los trabajos presentados había uno con procedimientos de carácter cuantitativo y tratamiento estadístico de los datos. Es oportuno destacar, también, la presencia creciente de los estudios de caso y de las investigaciones relacionadas a la propia práctica pedagógica del investigador. Por tanto, podemos decir que la investigación que se realiza en el ámbito de la Formación Profesional en Educación Física en Brasil sigue el enfoque cualitativo. ¿Sería ese un punto de identidad de la Formación Profesional en Educación Física en América del Sur? Una investigación de esa naturaleza podría ser una meta común a los diferentes países de nuestro continente.

Además, podemos observar que, entre los autores del área de conocimiento de la Educación Física utilizados como referencia en las comunicaciones orales presentadas en el Grupo de Trabajo Temático Formación Profesional, en el último COMBRACE¹², se destacan la Prof. Celi Taffarel y el Prof. Valter Bracht. En un grupo intermedio están los profesores Mauro Betti, Lino Castellani, Jocimar Daolio, Alfredo Faria Junior y Elenor Kunz. Entre los autores cuyo origen es de otros campos de conocimiento se destacan Paulo Freire, Pierre Bourdieu e Augusto Triviños. Si, por un lado, percibimos la predominancia de concepciones críticas e innovadoras en la sustentación teórica de los trabajos, por otro constatamos la predominancia de autores de género masculino en la bibliografía de los trabajos presentados.

De cualquier modo, crece el interés de los investigadores en investigar la formación profesional en nuestro país. Echo este potenciado por la discusión de los primeros efectos de la implementación de los Parámetros Curriculares Nacionales, del Proyecto de Reglamentación del Profesional de Educación Física y de las normativas que tramitan en el Consejo Nacional de Educación que concibe por momentos al profesor como profesional de la enseñanza y por momentos como profesional de la salud.

5. Puntos para profundizar la discusión más específica sobre la formación profesional y la identidad epistemológica de la Educación Física en Brasil

¹² Nos estamos refiriendo al XII CONBRACE, cuando fue presentado un total de 49 trabajos, entre posters y comunicaciones orales, en el Grupo de Trabajo Temático Formación Profesional. Las 31 comunicaciones orales, incluidas en ese total, fueron firmadas por 34 autores e 31 autoras.

En esta sección, profundizaremos cuestiones relacionadas a la identidad epistemológica de la Educación Física y del profesor por ella formado, esto es, la perspectiva microscópica. Reconocemos, de modo preliminar, que el “hacer” de esa comunidad es significativo, no sólo para delinear los trazos de identidad del área como también para ofrecerle múltiples fases. Esto es, si la Educación Física es una práctica pedagógica, en una interpretación inicial, Educación Física es lo que hacen los llamados profesores de Educación Física¹³ en los ambientes en que ella gana visibilidad.

La acción pedagógica que los profesores de Educación Física realizan como respuesta a las demandas de los diferentes segmentos sociales, configura la construcción de identidad de ese colectivo docente, en la medida que o echo de realizar un rol de tareas, que exigen competencias y características comunes, posibilita que se reconozcan entre si y se diferencien de los demás trabajadores. Entretanto, o hacer multifacético de ese colectivo docente produce el desdoblamiento de diferentes subgrupos, identificados por intereses, conocimientos y prácticas específicas, como, por ejemplo: el aprendizaje y el desenvolvimiento motor, el entrenamiento deportivo, entre otros, que se constituyen en conjuntos de profesores con trazos idénticos, que adoptan marcos teórico-metodológicos diferenciados y demarcan el objeto temático de interés, de formas diversas.

El conocimiento es una categoría central para entender la complejidad de la Educación Física. La relación entre la formación de profesores y la identidad del área de conocimiento se establece, sobre todo, a partir de la transmisión del conocimiento que es producido en un campo de saber o sobre u objeto de estudio. En la Educación Física, no habiendo una definición del objeto de estudio en los moldes de la ciencia clásica, más un conjunto de saberes relacionados al sujeto que se mueve, la formación de los profesores se circunscribe, sobre todo, a la transmisión de procedimientos didácticos, acontecimientos socioculturales y conceptos, actitudes y recetas sobre como hacer las cosas. Dicho de otra forma, el conocimiento que identifica al profesor de Educación Física es proveniente de otros campos de saber, como: Filosofía, Biología, Historia, Antropología, Sociología, Pedagogía, Psicología, Física, Fisiología. Además de eso, la práctica docente del profesor de Educación Física no olvida de, en palabras de Schön (1992, 1998), a demostrar efectivamente saberes sobre el conocimiento en acción pedagógica, el conocimiento de la acción pedagógica y el conocimiento sobre la acción pedagógica. Son esas competencias múltiples que exigen del profesor en la sala de aula, en el campo de juego o en otros espacios pedagógicos, acciones y reacciones rápidas, intuitivas, sintéticas e definidas.

Entendemos como David (2002), que la docencia es la marca de identidad

¹³ Van Dijk (2000) considera que la identidad social de un grupo esta constituida por una base cognitiva y por un conjunto de criterios ideológicos. Es, al mismo tiempo, una representación mental que integra las representaciones que el sujeto hace de si mismo y un proceso de construcción social en el cual una coletividad se compromete con un conjunto de valores, procedimientos, normas y prácticas sociales fruto de interacciones y negociaciones sociales. Dado su carácter dinámico la noción de identidad es difusa. Dependiendo del enfoque teórico, puede tener una perspectiva amplia, donde se confunde con el concepto de cultura o uma perspectiva estricta, donde identidad social se restringe al conjunto de representaciones sociales que los miembros consideram específicas de su grupo y por la atribución de identidad por parte de otros grupos.

profesional más significativa de los profesores de Educación Física. Las razones de ese autor se concentran, además del desenvolvimiento histórico, científico, cultural y social de esa área de intervención, en el echo de que ese profesional está marcado e identificado por una práctica pedagógica, científica e interdisciplinaria, echo también ya referido por nosotros, anteriormente. Dice el autor: “Lo que dará identidad y perfil profesional será exactamente el desenvolvimiento de metodologías docentes con sus aplicaciones específicas en los diversos momentos educativos, pedagógicos, científicos y culturales en busca de la calidad de vida social humana” (p.127). Ese argumento por si sólo, construido sobre el punto de vista de la teoría de la enseñanza, no abarca toda la complejidad de la proposición inicial de ese tópico. Es preciso añadir en otro argumento para mejor sustentarlo. Se hace necesario ampliar el foco de atención y análisis para la teoría del aprendizaje. Específicamente Vigotsky, cuando habla de la Zona de Desarrollo Proximal, o zona de aprendizaje proximal dice que hay cosas que o sujeto es capaz de aprender sólo y otras que es capaz de aprender con la ayuda de los otros. Ahora, si todo lo que hacemos con ayuda de los otros es aprendizaje, el concepto de docencia se amplía para el ámbito de los aprendizajes predominantemente técnicos. Siendo así, la docencia se va a caracterizar por el establecimiento de una relación comunicativa entre dos sujetos. Luego, es de suponerse que tanto en la actividad de personal-training, cuanto en la de entrenador deportivo, o sea cual fuera la actividad del profesor de Educación Física, el estará en el ejercicio de la docencia, inclusive en la actividad investigadora.

La formación por si sola no garantiza la identidad profesional, porque esta no se construye de forma aislada, ni aquella se construye de forma descontextualizada y tampoco hay una relación determinante de causa y efecto entre ellas. La identidad profesional se configura, en el tiempo y en el espacio, por la mediación del sujeto con un conjunto articulado de elementos que, además de la formación inicial y permanente, provienen del contexto sociocultural, por ejemplo el repertorio de técnicas corporales que el acumula durante la infancia, adolescencia y juventud, sus experiencias de enseñanza-aprendizaje en la función de estudiante en la enseñanza básica, una serie de creencias que elabora durante su proceso de formación y el conocimiento que construye y acumula en su experiencia vital. Al circular en diferentes ambientes profesionales también incorpora actitudes, procedimientos e conceptos presentes en esos ambientes. Por eso, entendiendo la formación como un proceso continuo y que tiene una contribución significativa en el “habitus” del profesor de Educación Física, de forma análoga es posible decir que la construcción de la identidad docente es un movimiento en permanente revisión. Los estudiantes cuando ingresan en los cursos de Educación Física ya disponen de saberes necesarios a su actuación profesional. Lo mismo se puede decir en relación al proceso de alfabetización. Los niños que se matriculan por primera vez en la escuela ya disponen de algún conocimiento sobre leer y escribir.

La identidad profesional, del punto de vista político e ideológico, se reviste de cierta ambigüedad porque puede establecer dificultades en el trato con la diversidad. La búsqueda de la identidad es sobre todo un proceso de diferenciación de otro y, en ese sentido, al diferenciarnos podemos correr el riesgo de perder la capacidad de escuchar a los otros y reconocer las razones por las cuales se constituyen diferentes. Podemos reducir nuestra escucha a

posiciones y actitudes etnocéntricas en relación con los otros y corporativas en relación con los idénticos. El sentimiento corporativo entre profesores en general y, de modo especial, en el colectivo de la Educación Física tiene un elevado número significativo de profesores dispuestos a asumir la ideología del profesionalismo, entendiendo ideología en su sentido perverso: el encubrimiento de las contradicciones existentes en el mundo vivido. Profesionalidad docente y profesionalismo, aunque palabras semánticamente semejantes, no significan la misma cosa. En cuanto la primera tiene que ver con el deseo que los profesores tienen en ver su saber, sus capacidades y su trabajo reconocido socialmente, la segunda trata al profesor como un especialista dotado de un saber específico y de juicios autónomos e idiosincrásicos sobre sus “clientes”.. En la primera idea, el profesor se reconoce como miembro de una comunidad docente y/o investigadora que participa, colectivamente, de los planos de trabajo y de la solución de problemas. En la segunda idea, el profesor se concibe de forma individualista y autosuficiente para prescribir la solución de problemas en el ámbito de su trabajo. Es importante decir que el Estado recorre con frecuencia la ideología del profesionalismo para enmascarar los reales problemas educacionales, colocando la responsabilidad por esos problemas en las costas de los profesores. En otras palabras, los alumnos no aprenden y hay evasión de la escuela por causa de la falta de profesionalismo de los profesores.

Citaremos dos importantes eventos, realizados recientemente, para intentar identificar un trazo significativo en la constitución de nuestra identidad como profesores de Educación Física: la resistencia del deseo frente a la norma. Nos referimos a la reunión del Colegio Brasileiro de Ciencias del Deporte realizada en ocasión de la 54ª Reunión de la Sociedad Brasileira para el Progreso de la Ciencia y el 2º Foro Nacional de las Instituciones de Enseñanza Superior. De modo preliminar, es preciso reconocer que hay un agrupamiento de intelectuales orgánicos con vínculos más fuertes con el Colegio Brasileño de Ciencias del Deporte, y otro con el Consejo Nacional de Educación Física. Tal vez esa oposición no sea exactamente así y exista una dinámica compleja y difícil de identificar en este momento. Con todo, podemos reconocer que, tanto en una comunidad cuanto en otra, hay una defensa de principios epistemológicos y políticos que demarcan la formación y la identidad profesional de los profesores de Educación Física y la resistencia a otros. De cualquier forma, es identificable el grupo de estudiosos que circula más en una comunidad que en otra. Con ese preámbulo queremos introducir la reflexión sobre la contraposición entre el principio jurídico de la constitución del Estado y su apropiación por grupos de interés, representada por la organicidad política e intelectual del Consejo Nacional de Educación Física, y la noción psicoanalítica del deseo, representada por los intelectuales orgánicos que constituyen el Colegio Brasileño de Ciencias del Deporte y otras instituciones y movimientos, motivados por la idea de la transformación política y de las relaciones sociales. Con referencia de las recientes disposiciones legales que dan forma a las nuevas directrices curriculares para los cursos de Educación Física, como la Normativa 09/01 del Consejo Nacional de Educación, la normativa del Consejo Nacional de Educación 138/02 y otras disposiciones, en esos dos eventos a los cuales nos referimos es posible observar una confrontación entre la norma y el deseo. En la Revista E. F. Especial, publicación oficial del Consejo Nacional de Educación Física, que tras una síntesis de las discusiones del 2º Foro

Nacional de las Instituciones de Enseñanza Superior, los pronunciamientos y las materias publicadas se concentran en dos puntos: como es el que debe ser realizados para que la colectividad de trabajadores de la Educación Física se adapte y organice en su hacer según lo que dispone el Estado y una crítica contundente a los movimientos que desean autonomía docente. Ya, las discusiones promovidas por el Colegio Brasileño de Ciencias del Deporte, disponibles en el sitio del Colegio Brasileiro de Ciencias del Deporte, se encaminan para dos acciones: la reflexión crítica y el rechazo de las normas (Nuevas Directrices Curriculares) pues ellas representan la prisa de formar profesores y la fragmentación de la formación profesional para atender las demandas del mercado capitalista. La reflexión crítica propone, sobre todo, el despliegue del área de conocimiento de la subordinación del ámbito de las ciencias naturales, en especial de la hipertrofia biológica. Como superar la contradicción entre la organización del Estado y los deseos de autonomía es una cuestión abierta y tal vez precisemos de ayuda de otros campos de saber para esa tarea¹⁴. Lo que se observa es que un grande contingente de profesores de Educación Física, dado el intenso volumen de trabajo al que se someten, se encuentran al margen de esa reflexión y acaban adaptándose a las normativas como estrategia de sobre vivencia. Además, la norma fue, con frecuencia, un factor de sustentación, ante la falta de mejor argumento, en el cual los profesores de Educación Física se apoyaron para requerir la legitimidad de la existencia de su disciplina, en diferentes ambientes.

Otras marcas de la constitución de nuestra identidad profesional pueden ser encontradas a lo largo de la historia, mismo antes de la vigencia del Decreto-Ley 1.212/39 que crea la Escuela de Educación Física y Deportes vinculada a la Universidad de Brasil. Nos referimos al texto de Oliveira (1998) que identifica las primeras influencias en la formación profesional de los profesores de Educación Física ya en los tiempos del imperio. El autor destaca el carácter disciplinador como herencia recibida, respectivamente de los jesuitas y de los militares. En el trabajo de Ferreira Neto (1999) es posible ver con más profundidad y detalles la interferencia histórica del proyecto pedagógico del ejército nacional en la identidad de la Educación Física brasileira. Dice el autor, en su investigación, “Es evidente que el Estado, el Ejército, y los intelectuales civiles actuaron complementariamente [1880-1950] en el sentido de crear la legislación necesaria para la implantación de la Educación Física en todos los grados de enseñanza en Brasil; en la definición de que y como enseñar ese componente curricular. (p.147)”¹⁵ Hoy se percibe, en los textos académicos,

¹⁴ Burke (2002) investigando la historia social y la antropología del conocimiento en Europa occidental en el principio de la edad moderna, muestra como la consolidación de diferentes instituciones que rivalizaban en la producción, sistematización, divulgación y comercio del conocimiento fueron importantes para la organización de los saberes y en el desarrollo de las disciplinas profesionales y también en la organización social, política y económica del continente. Para el autor la disputa por el monopolio del conocimiento no es nuevo, ya en 1518 el Colegio Médico de Londres estaba organizado para proteger la corporación y competir por el control del saber y la práctica de los médicos con grupos escolásticos y religiosos que también producían y sistematizaban conocimiento procedente de América, de África y de Oriente. Burke nos enseña que la historia social del conocimiento es una historia de interacción entre sujetos e instituciones, entre el conocimiento oficial y oficioso, entre no profesionales y profesionales, entre el estado y segmentos sociales especializados, y entre innovadores y guardianes de la tradición.

¹⁵ Tesche (2002), revisando documentos de la inmigración alemana y la constitución de las

que la metodología de enseñanza de la Educación Física ya descarto ese trazo disciplinador, con todo ella todavía se hace presente en la acción de muchos profesionales.

Las críticas que hacemos, hoy, a la legislación recientemente aprobada no son las mismas que fueron hechas al currículum oficial propuesto por el decreto de 1939, ni al currículum propuesto por la Resolución 69, del Consejo Federal de Educación, del 06 de noviembre de 1969, mucho menos al currículum propuesto por la Resolución 03, del Consejo Federal de Educación, del 16 de junio de 1987. De las dos primeras formulaciones curriculares emergerán críticas a su carácter disciplinar y a una enseñanza excesivamente técnico-enciclopédica que propugnaban, además de su énfasis deportivo. De la tercera formulación curricular se criticó el carácter pragmático (técnico-práctico), la fragmentación de los contenidos de enseñanza, el aislamiento y el exceso de disciplinas obligatorias, y su incongruencia con las demandas del ejercicio profesional. El efecto más significativo de esa formulación curricular fue la flexibilización y la fragmentación de la especialidad profesional (Licenciado y Graduado). Entendiendo que los modelos curriculares no vienen contemplando los matices de la actividad profesional, evidenciando un hiato entre la enseñanza académica y las diferentes prácticas de la actividad profesional, y también las particularidades regionales, el Consejo Nacional de Educación, sobre la inspiración de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional y oyendo diferentes segmentos profesionales (unos más que otros), ofrece la actual formulación curricular en la cual acaba de fragmentar, de una vez, el ejercicio de la actividad profesional. En esa formulación, inspirado por el icono de la flexibilización, el Consejo Nacional de Educación pone fin al llamado currículum mínimo, proponiendo directrices curriculares nacionales, y separa definitivamente la formación de profesores de los demás profesionales de Educación Física, colocándonos en el conjunto de profesionales de la salud. Si, como dijimos anteriormente, lo que caracteriza la identidad profesional de los profesores de Educación Física es la docencia, estamos delante de un hecho que brinda para la discusión un trazo de la identidad profesional y que es el deseo de grandes contingentes de profesores, de ser identificados como profesionales de la salud.

Un último aspecto que comentar son los efectos de las actividades de formación permanente sobre la acción pedagógica. La formación profesional es un proceso inacabado, se inicia antes de la formación inicial y permanece abierto hasta el final de la carrera, fuerte evidencia de que la identidad profesional es un proceso de construcción continua. En ese sentido, la formación permanente tiene una participación significativa en la construcción de la identidad profesional del profesor de Educación Física. En nuestras

escuelas teuto-brasileras en Rio Grande del Sur, sugiere que la constitución de la educación física en ese estado recibe una decisiva influencia de la propuesta político-pedagógica alemana denominada *Turnen*. Desechados por el gobierno del imperio esos inmigrantes, antes de los templos religiosos, trataron luego de construir sus escuelas, para alfabetizar los miembros de la comunidad, mantener el idioma, y la cultura germánica, lejos del estado alemán. El autor destaca el papel de los *Brummer*, legionarios alemanes agnósticos de formación liberal, que, dada su formación cultural, impulsaron de forma significativa las artes, la industria y la educación de Rio Grande del Sur. Con convicción el autor subraya que la Educación Física o la práctica sistemática de las actividades físicas fueron traídas y divulgadas en ese Estado por los *Brummer* a partir de 1852.

investigaciones, constatamos que los profesores recurren a esas actividades por las siguientes razones: a) su formación inicial no posibilitó adquirir los medios para atender las demandas de la práctica profesional a la que están vinculados; b) las actividades de formación permanente ofrecen al colectivo docente posibilidades de ascender en la carrera y acceder a “mejores” salarios, o dar un rumbo nuevo al ejercicio profesional; c) con frecuencia, los profesores utilizan esas actividades para discutir problemas de orden político-pedagógico y pensar sobre cuestiones profesionales, actividades que no tienen oportunidad de hacer en el aislamiento de sus locales de trabajo. Es en presencia de los semejantes el profesor socializa sus experiencias y pensamientos, reformula sus actitudes, conceptos y procedimientos contruidos en su experiencia vivida y en el ejercicio de la actividad profesional, ambiente más que favorable para la construcción de su identidad profesional. El interés de los profesores en actividades de formación permanente de carga horaria reducida se altera con el tiempo. Inicialmente, prefieren aquellas ligadas a la técnica de su especialidad o filiación disciplinar y, con el pasar del tiempo, optan por actividades más reflexivas y de largo espectro pedagógico. En los dos casos, muchas veces el contenido no es lo más importante.

6. Para finalizar

El tema de la identidad profesional fascina porque nos remite a la cuestión ontológica: ¿qué somos, cual es nuestra naturaleza? Recurrimos a Schüller (2002) para decir que somos un colectivo docente en busca de diálogo. Es hora de discutir, de trabajar en grupo, de exponernos en el espacio público. El autor subraya que a medida que ampliamos la oportunidad discursiva llevaremos los sujetos hablados a la categoría de hablantes y tornaremos ilegítimo la centralización de los enredos en agentes privilegiados. Con ese espíritu cerramos este texto, intentando especificar la contribución de la formación profesional en la construcción de la identidad de la Educación Física.

7. Bibliografía.

BRACHT, V. *Educación física & Ciencia. Escenas de un casamiento (in)feliz*. Ijuí: Unijuí, 1999.

BRACHT, V.; Pires, R.; García, Sabrina P.; Sofiste, A. F. S. La práctica pedagógica en educación física. El cambio a partir de la investigación-acción. *Revista Brasileira de Ciencias del Deporte*. Campinas, v. 23, n. 2, p. 9-29, jan. 2002.

BONAFÉ, J. M. *Trabajar en la escuela: profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Buenos Aires/ Madrid: Miño y Dávila, 1999.

BURKE, P. *Historia social del conocimiento: De Gutenberg a Diderot*. Barcelona: Paidós, 2002.

DAVID, N. A. N. La formación de Profesores para a educación básica: dilemas actuales para la educación física. *Revista Brasileira de Ciencias del Deporte*, Campinas, v. 23, p. 119-133, jan. 2002.

DE TOMMASI, L. Financiamientos del Banco Mundial en el sector educacional brasileiro: los proyectos en fase de implementación. In: DE TOMMASI, L., WARDE, M. J. e HADDAD, S. (Orgs). *El Banco Mundial y las Políticas Educativas*. p.195-228. San Paulo: Cortez, 2000.

DIAS, M. A. R. Educación Superior: bien social o servicio comercial regulado por la OMC? Resumen de Conferencia. In: *III CUMBRE Reunión de Rectores*

de Universidades Públicas iberoamericanas. p. 45-47. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

FERREIRA NETO, A. *La pedagogía en el ejército y en la escuela: la educación física brasileira (1880-1950)*. Aracruz, ES: Facha, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GOERGEN, P. e SAVIANI, D. (Orgs). *Formación de profesores: la experiencia internacional sobre el mirar brasileiro*. Campinas: Autores Associados, 1998.

LOVISOLO, H. Pos-graduaciones y educación física: paradojas, tensiones y diálogos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Florianópolis, Vol. 20, n.1, p. 11-21, set/1998.

McLAREN, P. *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica de los fundamentos de la educación*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOLINA, R.M.K. e MOLINA NETO, V. El pensamiento de los profesores de educación física sobre la formación permanente en el contexto de la escuela ciudadana. *Revista Brasileira de Ciencias del Deporte*. Campinas, v. 22, n. 3, p 73-85, mayo 2001.

MOLINA NETO, V. e MOLINA, R.M.K. Capacidad de escucha: cuestiones para la formación docente en educación física. *Revista Movimiento*, Porto Alegre, v.8,n.1, p. 57-66, ene/abr 2002.

OLIVEIRA, V.M. Formación profesional: primeras influencias. *Revista Brasileira de Ciencias del Deporte*. Florianópolis, v.19, n.2, p.4-13. Jan. 1998.

PUIGGRÓS, A. e GÓMEZ, M. (Orgs). *Alternativas pedagógicas: sujetos y prospectiva de la educación Latinoamericana*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1994.

SCHÖN, D. A. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.

SCHÖN, D. A. *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998.

SCHÜLER, D. La imagen narcisista y la ciudad antigua. *Zero Hora*, Porto Alegre, 06 jul. 2002. Hoja Filosofía. 2º Cuaderno.

SENNETT, R. *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. 5ª ed. Barcelona: Anagrama, 2001.

TESCHE, L. El turnen, la educación y la educación física en las escuelas teuto-brasileras en Río Grande del Sur. Ijuí: Unijuí, 2002.

TRIVIÑOS, A. N.S. e WRIGHT, R. G. *La educación en las constituyentes de los países del Río de la Plata*. Porto Alegre: Artes Gráficas, 1986.

TRIVIÑOS, A. N.S. Enfoques contradictorios en la educación y en la formación de profesores en el Conosur – Teses. IN: TRIVIÑOS, A.N.S.& OYARZABAL G.M. (Orgs). *Estrategias Educativas en el Mercosur*. Porto Alegre: Novak, 1999.

VAN DIJK, T. A. *Ideología: Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa, 2000.

La formación profesional en Educación Física.

Marcelo Gustavo Giles.

Que detrás de las cosas existe algo muy distinto: “en absoluto su secreto esencial y sin fechas, sino el secreto de que ellas están sin esencia, o que su esencia fue construida pieza por pieza a partir de figuras que le eran extrañas. ¿La razón? Pero esta nació de un modo perfectamente razonable”, del azar.

Michel Foucault
(Nietzsche, la genealogía, la historia)

Introducción

El siguiente texto pretende revisar algunas consideraciones establecidas fuertemente en la formación profesional de la Educación Física en la República Argentina. Resulta preciso aclarar que la “orientación” que se ofrecerá aquí está directamente relacionada con dos cuestiones: a) Los estudios e investigaciones acerca de la identidad disciplinar del G.E.P.yD.E.F¹⁶; b) algunas ideas surgidas en el desempeño de tareas de gestión universitaria o ministeriales.

La observación asistemática de las prácticas de formación en diversos lugares de la Argentina permite encontrar rupturas¹⁷ y naturalizaciones¹⁸ que se nos ofrecen como primeros acercamientos para un análisis crítico de la formación profesional. Este análisis no pretende conformarse con establecer una descripción minuciosa, sino que intenta establecer algunos principios sobre los cuales comenzar el largo, tedioso y apasionante camino de la transformación.

Sin duda, no puede pensarse que este texto conformará en sí un cambio radical o central en la formación profesional del área. Sólo queremos significar que debería permitir que las prácticas educativas de los estudios de grado sean observadas desde una posición que habilite la producción novedosa y no solamente la reproducción técnica. Esta posición, política, por cierto, quizás permita que aquellas formas de actuar discursivas y no discursivas que tanto hemos venerado se vuelvan visibles a los propios actores de los sistemas que analizaremos.

Para este propósito, parece necesario recorrer un camino que releve ciertas reiteraciones y repeticiones vividas como “naturales” al pensar la construcción de los saberes propios de los profesionales del área.

Un posible recorrido podría incluir una revisión de los problemas que se derivan de la constitución del campo de saber propio de la disciplina. Este estudio, más bien epistemológico, permitirá revisar los conocimientos que se esperan de los

¹⁶ Grupo de Estudios Pedagógicos y Didácticos en Educación Física. Director: Dr. Alfredo Furlán, Codirector: Prof. Ricardo Crisorio.

¹⁷ Por ejemplo: Son lógicas bien distintas las que se verifican en las clases de campo o “prácticas” y las de aula o teóricas. El lector encontrará rupturas similares en otras analogías.

¹⁸ Las más difundidas se refieren a que ser buen deportista asegura que sea buen profesor o que en la carrera hay que vivenciar todo porque no se puede enseñar lo que no se experimentó.

aspirantes a los estudios en Educación Física, o sea las cuestiones que se derivan del ingreso a las carreras de grado. También habilitará una revisión de las formas en que se constituyen los currículos o los trayectos de formación que se ofrecen para obtener la habilitación profesional. Este análisis podrá, además, incluir una mirada acerca de las prescripciones que la formación profesional de la educación física recibe de la teoría pedagógica y del sistema educativo, incluyendo las tensiones se registren entre las políticas educativas y los discursos académicos.

Por último, será necesario confrontar con los problemas que plantea el egreso de las instituciones formadoras y la formación de posgrado, formal y no formal que se ofrecen en nuestro medio.

Desarrollo

El camino propuesto para este texto no podría, en nuestra opinión, desconocer el peso que tienen las tradiciones educativas y las particularidades de las instituciones formadoras en Educación Física en Argentina. La formación profesional en el área es y ha sido fundamentalmente no-universitaria. En efecto, los Institutos Superiores de Formación Docente en Educación Física han sido los encargados tradicionales de la formación profesional en el campo¹⁹. Esta fuerte vinculación de la Educación Física a instituciones que por su estructura curricular y por su función político-educativa no incluían programas de investigación resultó en una forma particular de pensarla y practicarla²⁰. Esta tendencia a considerar la Educación Física desligada de la investigación, fenómeno que no parece ser local²¹ junto con la crisis de identidad de la disciplina, ha impedido o por lo menos retrasado la posibilidad de reflexionar acerca de la formación profesional.

Problemas de identidad disciplinar.

La crisis de identidad disciplinar o la dificultad por encontrar una forma de ser y de hacer en la disciplina no es un tema novedoso en el área, pero si constituye una cuestión poco estudiada o investigada. Recién en el año 1994 el G.E.P.y D.E.F, dedica un proyecto de investigación de dos años que muestra algunas conclusiones para pensar este problema desde una perspectiva social o de las ciencias sociales en Educación Física. Ese proyecto concluye, entre otras

¹⁹ Durante casi todo el siglo XX las únicas carreras universitarias en Educación Física fueron las de la Escuela Superior de la Universidad Nacional de Tucumán, el Departamento de Educación Física de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y el Departamento de Educación Física de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Recién en la década de los ochenta comienzan a funcionar carreras universitarias llegando la oferta de este sector, en el año 2002, a 30 títulos en distintas universidades, públicas y privadas, del país. De todas formas, los Institutos Superiores de Formación Docente llegan a sumar 140 aproximadamente entre públicos y privados.

²⁰ Crisorio, R., 2000?, ¿Qué investigar? ¿Para qué Educación Física?, Ponencia del 6to. Congreso Co.P.I.F.E.F., Córdoba. "La investigación y la disciplina se construyen y constituyen recíprocamente la una a la otra. Así, por ejemplo, la medicina es lo que es porque investiga lo que investiga, e investiga lo que investiga porque se piensa como se piensa. Si cambiara su forma de pensarse cambiarían sus objetos de investigación del mismo modo que si cambiara sus objetos de investigación ya no podría pensarse como se piensa. Y de igual modo las demás disciplinas de la ciencia."

²¹ Bastará con revisar los costos de la Educación Física española para convertirse en universitaria o examinar los procesos en distintos países, europeos y americanos, para comprobarlo.

cuestiones, que²²:

- a. "Por un lado, existe una clase de textos disciplinares que intentan fundamentar científicamente la necesidad de las actividades físicas y criticar / prescribir las prácticas en razón de tales fundamentos. Por el otro, hay textos de neto corte instrumental en los que el acento está puesto en la descripción de los aspectos técnico-motores de las distintas disciplinas gímnicas y deportivas y/o en los ejercicios y actividades para su enseñanza / aprendizaje y/o para el desarrollo de capacidades corporales. La presunción de cierta continuidad entre uno y otro tipo de textos (puesto que los primeros intentarían determinar una ciencia de la educación física y los segundos cómo aplicarla) choca con la evidencia de que las cuestiones vinculadas a la crítica, fundamentación y validación "teórica" de la Educación Física nunca son retomadas en los escritos "instrumentales", salvo en algunos prefacios y/o capítulos introductorios."
- b. "En la bibliografía de intención conceptualizadora o sistematizadora, 'teórica', pueden distinguirse tres (3) líneas principales: la que conforman, en su conjunto, las corrientes psicomotricistas; la generada en las ahora llamadas "ciencias de la actividad física y el deporte, y una tercera, no advertida en el estado de la cuestión, que corresponde a las teorizaciones intentadas en el propio campo. En los textos provenientes de la psicomotricidad, las críticas y fundamentaciones preferidas se apoyan, principalmente, en los datos e ideas de la psicología, ya genética, ya psicoanalítica, ya gestáltica. En los basados en la fisiología del ejercicio y en la medicina, en general, las investigaciones y datos citados son, preferentemente, de orden biológico. Los textos producidos en el propio campo de la Educación Física tienen, en general, una doble particularidad: por un lado, recurren a fundamentaciones tomadas de la filosofía, la antropología, la pedagogía o la sociología; por el otro, constituyen esfuerzos individuales, autorías aisladas, casi épicas, más que resultados de investigaciones fehacientes o movimientos colectivos."
- c. "Los textos que ahora se definen como "instrumentales", por cuanto sus contenidos no alcanzan status "metodológico", varían poco o nada en los distintos y sucesivos períodos. En general constituyen compendios de ejercicios, actividades y/o juegos seleccionados y ordenados para la consecución de tales o cuales objetivos/aprendizajes/desarrollos corporales y/o motores, precedidos por prólogos o capítulos introductorios."
- d. "La conclusión provisoria que puede extraerse de este primer análisis de la bibliografía que ha constituido y constituye a la Educación Física como praxis y como saber, entendiendo que "el rol profesional práctico depende de un reconocimiento como racionalización para ser legítimo²³, es la existencia de un divorcio o "hiato" entre una producción "teórica" que se yuxtapone a las prácticas, las critica y pretende cambiarlas desde un "deber ser" o ideal, desde una épica diría Remedi, y una producción "instrumental" que la ignora -y prescribe actos, ejercicios, actividades, progresiones- atrapada en una lógica de la transmisión, en la urgencia de dar respuesta a esas mismas prácticas."
- e. La recuperación de prácticas²⁴ permitió confirmar que nada de lo que se

²² Se incluyen aquellas conclusiones que parecen relevantes para este punto del texto.

²³ Furlán, A., 1997, El lenguaje de las prácticas, inédito.

²⁴ Se observaron clases en todos los niveles educativos y se establecieron entrevistas con

hace o se dice acerca de lo que se hace esta fuera de la producción teórica de la Educación Física.

- f. Los profesores en Educación Física no están confundidos sino formados en la confusión.

Surgen como evidentes tres maneras de pensar y ejecutar la Educación Física. Estas formas pueden aparecer mezcladas en las prácticas discursivas y no discursivas, pero no dejan de reiterarse en cada una de ellas.

La educación físico-deportiva, la educación psicomotriz y la fundamentación filosófico-antropológica del área constituyen verdaderos paradigmas que instalados en el campo producen adeptos y detractores de cada una y su consecuente crisis disciplinar.

Problemas relativos al ingreso a la formación profesional²⁵

Hoy el ingreso a las carreras de grado en Educación Física se presenta como un campo de debate que, en nuestra opinión, refleja los problemas que devienen de la falta de identidad disciplinar.

Por un lado, se mantienen ciertos rituales con pruebas de ingreso que intentan corroborar las habilidades deportivas de los aspirantes. Por el otro, se deja ingresar a todo aquél que así lo decida y cumpla con los requisitos administrativos de inscripción. Por último, se establecen cupos en función de la matrícula que se puede atender o de acuerdo con la tradición de la institución formadora.

Estas posiciones olvidan o dejan de lado algunos debates educativos y disciplinares²⁶.

Debates Educativos

Desde este punto valdría decir que no se establece una posición clara en cuanto a ciertas categorías como la retención (las instituciones formadoras deberían contar con mecanismos internos de nivelación y apoyo a los estudiantes a fin de asegurar su permanencia y calificación en pos de la continuidad de sus estudios); la equidad (por principio, los beneficios de la educación deben estar disponibles para todos los que reúnan los méritos indispensables y muestren el interés necesario, con independencia de su sexo, origen social, riquezas o creencias); la calidad (estrictamente vinculada a la posibilidad efectiva de atención de la matrícula); la eficiencia (entendida como el óptimo aprovechamiento de los recursos públicos en el cumplimiento de los objetivos institucionales). Si bien es compleja la articulación de estas cuestiones no debería obviarse este debate.

El equilibrio entre calidad y equidad resulta altamente complejo. Cuando se pone el acento en la calidad se suelen utilizar exámenes de ingreso y tener en cuenta las calificaciones del nivel secundario. El mecanismo de examen de ingreso para evaluar el nivel de conocimientos olvida que expone a los sujetos a situaciones donde operan múltiples variables que condicionan su

todos los docentes observados.

²⁵ Se aclara al lector que este punto es incluido en este texto debido a que el problema del ingreso a la formación profesional en Argentina alcanza rasgos problemáticos que así lo ameritan. En Brasil esta discusión ha sido superada por lo que no se incluye este punto en el texto de Vicente Molina Neto y Rosane Maria Kreuzburg Molina.

²⁶ Se han extraído y parafraseado partes de la fundamentación del proyecto de ingreso en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata.

rendimiento. Este mecanismo hace que la institución se desentienda de su responsabilidad educativa y descargue la responsabilidad en las instancias educativas anteriores y en el propio ingresante, quien, por una parte, no siempre puede acceder a instituciones que cumplan con niveles óptimos de formación y, por otra, no siempre puede recurrir a instituciones pagas para completarla. Por último, este mecanismo elude la responsabilidad del seguimiento necesario que permitirá evaluar no sólo el nivel de conocimientos y disponibilidad sino también reconocer los intereses y las factibilidades de aprendizaje individuales en el marco de un proceso de formación profesional.

Cuando el acento se pone en la equidad habitualmente se libera el ingreso sin brindar, al aspirante, ningún tipo de orientación de la carrera y suponiendo una selección posterior. Este sistema se caracteriza por elevados índices de deserción y muy baja relación ingreso / egreso. En el caso particular de las carreras del Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, de ingreso irrestricto se observa un porcentaje de deserción del orden del 48% promedio al término del primer cuatrimestre en los alumnos de primer año. Simultáneamente se registra una gran dificultad a lo largo de la carrera para poder superar los niveles de rendimiento académico²⁷.

Establecer un cupo de cantidad de alumnos para mantener supuestamente alta la calidad de la enseñanza y hacer un uso eficiente de los recursos disponibles, olvida los requerimientos de la equidad educativa y casi nunca aseguran el mejoramiento de la calidad.

Es evidente que más allá de las polémicas establecidas en función de estas cuestiones, que podrían valer para cualquier estudio profesional, se muestran como necesarios algunos análisis que incluyan las políticas y culturas educativas que conforman las instituciones de formación profesional. Consideramos que no es posible una generalización de los mismos, sino que es preciso incluir las limitaciones y tradiciones de cada institución para establecer una propuesta de ingreso que pretenda satisfacer y conciliar los requerimientos de calidad y equidad conjuntamente con los de retención y eficiencia.

Considerando los puntos anteriores como requisitos indispensables, presentaremos los debates disciplinares entendiendo que el ingreso a los estudios profesionales debería integrar propósitos de nivelación y articulación entre el nivel medio y el nivel terciario o superior a partir de un sistema que permita introducir en los estudios, adecuando los conocimientos, habilidades, expectativas e intereses a los requerimientos de la formación académica.

Debates Disciplinares

El pasaje desde las escuelas de Educación Media o Nivel Polimodal hacia la formación profesional constituye una situación de cambio que pone a prueba la capacidad de adaptación a un nuevo escenario de actuación. El acceso a una

²⁷ a) de la cantidad total de ingresantes al P.U.E.F. en el año 1986, se han recibido hasta el 31 de octubre de 1993, el 18,72%; después de 7 años y 10 meses de carrera; b) de la cantidad total de ingresantes al P.U.E.F. en el año 1987, se han recibido hasta el 31 de octubre de 1993, el 10,36%; después de 6 años y 10 meses de carrera; c) de la cantidad total de ingresantes al P.U.E.F. en el año 1988, se han recibido hasta el 31 de octubre de 1993, el 03,38%; después de 5 años y 10 meses de carrera; d) de la cantidad total de ingresantes al P.U.E.F. en el año 1989, se han recibido hasta el 31 de octubre de 1993, el 01,54%; después de 4 años y 10 meses de carrera.

institución formadora que presenta otras características y condiciones provoca procesos de rectificación y ratificación de los saberes adquiridos. Los alumnos provenientes del Nivel Polimodal arriban con una formación sociocultural que modeló la cultura escolar con un conjunto de prácticas y saberes que los alumnos incorporaron como “habitus” en sus “esquemas de pensamientos y acción”. Cuentan entonces con un capital cultural recogido en la experiencia biográfica que tuvieron durante ese período.

La educación media Argentina transita un momento complejo donde aparecen problemáticas tales como: la ausencia reiterada de alumnos y profesores, la devaluación de la calidad de la educación y el vaciamiento de sentidos institucionales claros. Esta situación parece devenir de una etapa de prueba y acomodación de la Reforma Educativa a la realidad escolar, que ofrece diferentes niveles de conflicto, que la desafía proponiéndole una pronta actualización de sus estructuras.

Los sujetos socializados y modelados por esta cultura escolar confusa, contradictoria, caótica, parecieran educarse en medio de un proyecto fragmentado, disonante. Se promueven así sujetos con valores institucionales poco claros, desgastados, que sienten que están de paso por la escuela. En medio de estos conflictos, los estudiantes se las han arreglado para desplegar sus trayectorias estudiantiles, desarrollando competencias de actuación social.

El ingreso a la formación profesional provoca un choque de culturas, entre la cultura escolar y la cultura de las instituciones formadoras. El proceso de adaptación de un sujeto a un nuevo escenario social constituye un aprendizaje relevante, es decir un aprendizaje que capta y entiende las formas prácticas de actuar de los nuevos personajes que enfrentan en la formación profesional, nuevas maneras de usar los discursos para que sean pertinentes a estas nuevas situaciones de enseñanza.

Esta colisión entre distintas culturas se expresa de manera cruda en los testimonios de los docentes que reciben a los alumnos ingresantes. *Los alumnos vienen peor formados, más inmaduros, no leen, no saben estudiar.* Estos dichos son confirmados luego cuando se produce un alto índice de deserción durante el transcurso del primer año lectivo o se estancan en el trayecto de la carrera convirtiéndose en estudiantes crónicos.

Muy pocas veces los estudiantes tienen indicios acerca de que significa efectivamente estudiar Educación Física. La mayoría de los aspirantes se acercan a esta carrera por su inclinación deportiva, por su gusto por practicar deportes o gimnasia y por su inclinación a jugar.

Pocas veces han evaluado si la profesión que han elegido está al alcance de sus posibilidades o si cumple con sus expectativas sociales. El choque entre las expectativas de practicar el deporte deseado o aprender deportes distintos y la formación como profesor suele ser una de las causas más importantes de deserción durante el primer año de la carrera y para muchos suele ser una frustración a lo largo de su vida profesional.

Pero la complejidad de esto es aún mayor. La formación profesional comienza muy pocas veces con un análisis de los problemas de la disciplina y del rol profesional que se desempeñará. Tampoco se verifica una continuidad entre los discursos educativos que se proponen y el rendimiento corporal que se exige a la hora evaluar los saberes de los futuros profesores. En este sentido, no se acostumbra a reflexionar acerca de algunas cuestiones que podrían

convertirse en problemas a revisar por la formación.

La elección de una profesión está vinculada a la elección de una identidad subjetiva que comienza a constituirse en estas primeras escenas de la carrera. La pregunta: ¿qué profesional se quiere formar?, ha admitido y admite diferentes respuestas que expresan las formas de pensar la Educación Física.

Entendemos que los sujetos se constituyen como tales en una red de significaciones culturales que otorgan sentido a sus acciones. Con ello quiero decir que los profesores en Educación Física construyen sus discursos en la relación con los otros, y es en la pertenencia a una comunidad académica y social, que estas configuraciones cobran sentido.

El sentido común enuncia o tipifica a la Educación Física como la disciplina centrada en la salud, en los deportes y en el juego. Quien ingresa observará que los requerimientos difieren de esta representación inicial, aunque por cierto los incluyen. Verán que el desarrollo de capacidades corporales no alcanza para estudiar educación física, además deben manejar en forma competente saberes epistemológicos, pedagógicos, didácticos, de investigación, etc.

El imaginario que se tiene antes de iniciar la carrera se transforma por la aparición de contenidos no contemplados. En esta dimensión el alumno debe profundizar y complejizar habilidades: comparar ideas, criticar corrientes de pensamiento, relacionar conceptos, diferenciar paradigmas, narrar con una lógica argumentativa coherente, expresar la cultura oral y escrita, teorizar en torno a los distintos saberes, leer y entender la diversidad de perspectivas sobre la disciplina, historizar la profesión, realizar trabajos de investigación, comprender y emplear técnicas de enseñanza, etc.

Por otro lado, los requerimientos en cuanto al rendimiento corporal de los aspirantes resultan contradictorios o por lo menos difícil de comprender. Se evalúan y exigen habitualmente capacidades que dan cuenta del rendimiento atlético de los alumnos, con la consecuente evaluación del dominio de técnicas deportivas y gímnicas.

Esta exigencia, más preocupada por las vivencias y el rendimiento motor pretende que los alumnos sepan moverse como deportistas-atletas para ingresar a una carrera profesional que en ningún caso le exigirá que se comporte de esa manera.

Difícilmente los contenidos iniciales de la formación se orientan hacia concepciones que establezcan claramente el carácter social de las prácticas corporales y del cuerpo.

No es habitual encontrar una propuesta de ingreso que revise los problemas de la identidad de la disciplina, el rol profesional y las exigencias del campo laboral en función de los avances epistemológicos y didácticos producidos por las investigaciones en el campo, las relaciones entre la educación física y las ciencias, el contraste de las creencias del imaginario social sobre la disciplina con lo que ella es y debería en los ámbitos de formación.

Determinar cuáles son las capacidades y habilidades corporales básicas que la carrera exige como imprescindible para el desempeño profesional parece ser uno de los escollos más difíciles que se enfrentan.

Muy pocas veces la exigencia de la disponibilidad corporal de los aspirantes tiene en cuenta las capacidades, destrezas y habilidades generales e indispensables en el ejercicio de la docencia corporal. Más bien, casi siempre,

se vincula esta exigencia con los requerimientos del rendimiento deportivo.

Problemas relativos al trayecto de formación Profesional

En nuestra opinión la formación inicial en Educación Física debería configurarse alrededor de un eje que articule los problemas epistemológicos, metodológicos y técnicos de la Educación Física con los aportes de otros campos del conocimiento, de un modo tal que promueva posibilidades de actuar reflexivamente en los distintos ámbitos de la práctica profesional.

Es posible que el apego a la ciencia positiva y a una filosofía funcional a ella que estipula a priori como deberían ser las prácticas, prescriban y determinen las formas de hacer y pensar la formación.

Como se anticipó en el texto aparecen en el campo formas establecidas como paradigmas o formas de pensar que determinan las prácticas de formación profesional.

La Educación Físico-deportiva, vincula la formación a la búsqueda de profesionales que conozcan cómo se “producen” deportistas y que vinculen la Educación Física con la salud. De esta forma se hacen presentes en la formación conceptos propios de la fisiología y del entrenamiento deportivo transpuestos sin las debidas adecuaciones a la enseñanza del deporte y la gimnasia. El juego es sólo un pasaje hacia el deporte o un medio para llegar a él. La Educación Física queda subsumida a datos provenientes de otros campos del conocimiento y es así como se piensan las prácticas de enseñanza como la mera instrumentación de un conjunto de prescripciones que uniforma las propuestas didácticas. La propuesta de formación se reduce al desarrollo de las habilidades deportivas específicas, al logro de capacidades orgánicas y a la enseñanza de gestos técnicos donde los aspectos instrumentales son su razón de ser. Todo esto condimentado con una fundamentación pedagógica que permitiría formar un profesional que logre formar ciudadanos críticos.

La Educación Psicomotriz, vincula la formación a la búsqueda de profesionales que conozcan cómo mejorar los mecanismos perceptivos individuales y que vinculen la Educación Física con la neurofisiología y la psicología. De esta forma se hacen presentes en la formación conceptos propios de la psicología experimental y de la organización y reorganización de las nociones referidas al cuerpo, el espacio, el tiempo y los objetos. Las teorías del aprendizaje y del desarrollo son centrales en esta forma de pensar posponiendo la enseñanza de los contenidos propios de la Educación Física en función del desarrollo orgánico e intelectual, suponiendo que cualquier conocimiento se incorporará si se desarrollan el organismo y los sistemas generales del pensamiento en las primeras edades. El juego también tiene un valor instrumental, pero en este caso sirve para mejorar el esquema corporal, la estructuración espacial, temporal y objetual. El saber de los profesores queda oculto bajo las teorías acerca del niño, el desarrollo, el aprendizaje y el aprendizaje motor.

La Educación Física Filo-Antropológica ha sido la encargada de fundamentar y establecer la importancia de la disciplina en la educación formal y no formal. Esta manera de pensar vincula la formación de profesionales a una fundamentación que va desde formar un hombre cabal (Amavet) hasta un individuo que recupere lo natural del movimiento humano (Cagigal). La salud y la percepción, objetivos centrales de las formas antes descritas, se fusionan en ésta bajo la necesidad de encontrar las raíces filosóficas y antropológicas de una educación necesaria e imprescindible. La Educación Física queda

entonces atravesada por un discurso teórico, ensayístico, que debe orientar su saber hacia un humanismo que idealmente permitirá recuperar los valores sociales básicos perdidos, a través del cuerpo y el movimiento.

Como se verá ninguna de estas formas de pensar la Educación Física observa y reflexiona acerca de las prácticas profesionales o de las prácticas corporales. Toda la teoría olvida las prácticas educativas de sus agentes y establece como primordial el estudio de la estructuración del esquema corporal, el movimiento humano o la salud.

Así la formación toma varias y diversas que formas, pero en todos los casos se encuentra atrapada por la ciencia positiva que establece contenidos que habiliten la adquisición de las habilidades corporales y motrices para la práctica deportiva o para la construcción adecuada de una imagen del cuerpo y de las nociones temporales, espaciales y objétales. Esta distancia evidente entre la teoría y la práctica de la Educación Física establece una dificultad al intentar establecer un currículo que mejore la enseñanza de la enseñanza de prácticas corporales.

El discurso²⁸ científico y el discurso médico, reinstaurados en Europa entre los siglos XVIII y XIX, definen fuertemente las instituciones donde nos formamos los profesionales en Educación Física.

Quizás el principal problema que se pueda relevar en la formación profesional este dado por la ausencia de reflexión en cuanto a cómo son efectivamente las prácticas profesionales en Educación Física y que saberes son necesarios para desempeñarse en el área.

Son innumerables los testimonios de docentes y licenciados en todo el país que relatan las incongruencias entre la formación inicial recibida y sus prácticas profesionales.

Para poder establecer con más claridad las dificultades entre la formación y las prácticas proponemos revisar primero estas últimas y luego analizar la tradición de los trayectos formativos que se proponen habitualmente.

Las prácticas profesionales o las tareas que los profesores y licenciados en educación física realizamos regularmente parecen estar vinculadas a tres lógicas diferentes pero posibles de ser relacionadas en este texto.

Por un lado, las prácticas de enseñanza. Estas son las más antiguas y tradicionales. Casi toda la formación del siglo XX ha estado destinada a estas prácticas. En nuestra opinión estas prácticas suponen la articulación²⁹ de:

- el análisis de los problemas de los contenidos disciplinares, en relación con la lógica general de la disciplina. Este estudio debe proporcionar herramientas precisas para la comprensión de las características, propiedades y valores de los juegos, la gimnasia, los deportes, la vida en la naturaleza y al aire libre, la natación, etc., como prácticas sociales y educativas;
- el análisis de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje: La vinculación de los contenidos con las teorías de la enseñanza y del aprendizaje y con los

²⁸ Discurso debe entenderse en el texto en un sentido más amplio que el común. Discurso es aquí aquel lenguaje que da forma a las prácticas.

²⁹ Articulación en este texto debe entenderse como la vinculación efectiva y crítica de procesos que diferentes en sus lógicas permiten establecer una práctica determinada. Para poder articular distintos elementos o prácticas es necesario diferenciarlos, estudiarlos y establecer los principios que los rigen para entonces relacionarlos.

principios que se derivan de cada una de ellas con relación a las prácticas de enseñanza de la Educación Física;

- el análisis de los problemas de los contextos políticos y sociales, económicos y culturales, en los que la práctica docente tiene lugar. la diversidad de marcos institucionales y político-contextuales (escuelas, clubes, colonias de vacaciones, hospitales, gimnasios, etc.),
- la instrumentación didáctica entendida ésta como el ordenamiento de las etapas que es preciso cubrir para la construcción y apropiación de los aprendizajes corporales

La ausencia o insuficiencia de esta articulación contribuye a reducir la práctica docente a un conjunto de operaciones técnicas, disminuyendo las posibilidades de responder con eficacia a la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dado que el carácter social de las prácticas educativas y las interacciones que en ellas se producen entre docentes, alumnos y contenidos, estos análisis se hacen presentes en cada práctica sin establecer ningún orden jerárquico, pero inevitablemente nos vemos en la necesidad de articularlos para poder cumplir nuestra tarea.

Por otro lado, existen las prácticas de investigación. El tema de la investigación en el área es un problema arduo y complejo por lo que es imposible tratarlo en su completud aquí. Solamente se hará referencia a aquellas cuestiones básicas relacionadas con las prácticas de investigación.

Las prácticas de investigación parecen responder a la articulación de cuatro aspectos o momentos que incluyen:

- la decisión de qué investigar, cuál es el objeto de investigación, los recortes a ese objeto, la delimitación del tema de investigación;
- la formulación del problema de investigación, de la pregunta que indica lo que se quiere saber en esa investigación. Esta tarea supone toda una práctica donde se conjugan distintas cuestiones epistemológicas y teóricas que permiten concretarla;
- el trabajo de campo que supone la recolección de los datos, los instrumentos a utilizar, las relaciones con los sentidos que los actores dan a sus prácticas, etc;
- la formulación de las conclusiones provisionarias que incluye tareas de escritura y la comunicabilidad de los resultados.

Es posible que se encuentren más momentos o problemas que los descriptos, pero un análisis de nuestras prácticas de investigación arroja en principio estas conclusiones. Las prácticas de investigación no son prácticas que estén urgidas por la intervención imprescindible, sino que su lógica está basada en la reflexividad y criticidad ejercidas desde una cierta tranquilidad, que sólo se ve alterada por la presentación de los informes a los programas correspondientes o por la ansiedad lógica del descubrimiento inminente. Aquí no hay alumnos que esperan respuestas rápidas, ni actores sociales que demandan la concreción de programas y políticas efectivas.

Sólo deberíamos agregar que construir objetos de investigación en el campo constituye la tarea de constituir a la Educación Física misma. Esa construcción depende de las “distintas maneras de pensar a la educación física a lo largo de

su historia”³⁰..

Por último, se nos han evidenciado las prácticas de gestión de políticas y programas en el área. Gestionar es planear acciones, conducirlas, ejecutarlas y evaluarlas. Los profesores y licenciados gestionamos continuamente, en todos y cada uno de los ámbitos profesionales en los que nos desempeñamos, tanto cuando damos clase en la escuela, coordinamos un departamento de educación física, una dirección de deportes municipal, provincial o nacional, en un campamento, en el club, cuando intentamos rehabilitar una persona con habilidades especiales o un sujeto con problemas traumatológicos o cardíacos, cuando coordinamos nuestra tarea con otras disciplinas, cuando investigamos o cuando organizamos un evento.

Esta presentación sólo pretende narrar algunos principios teóricos que hemos encontrado en el análisis de nuestras propias prácticas de gestión.

Entendemos que más allá de que se puedan incluir otros aspectos o reducir los propuestos, toda gestión conlleva tareas de:

- diagnóstico o primer contacto con la realidad en la que se va a gestionar. Este momento conforma una primera aproximación, una primera mirada que permite recoger información acerca de los problemas y las dificultades con las que vamos a trabajar. Incluirá seguramente, aspectos históricos, políticos, culturales o contextuales disciplinares, operativos. Estos aspectos y otros que resulten relevantes se repetirán y transformarán en los otros momentos de la gestión.

- diseño u organización de las acciones que constituirán la gestión propiamente dicha.

El diseño de la gestión constituye el momento de articulación entre la información recogida en el diagnóstico, la posición epistemológica de los actores y las condiciones políticas para su realización. Dicho de otra manera, este momento permite articular lo que sabemos acerca de los problemas y las soluciones que pensamos para resolver esos problemas. El diseño pretende abarcar todo sabiendo que no puede resolver todo. Esta necesidad de lo imposible se justifica en la consideración de que todos los aspectos deben ser ponderados pero que la práctica no puede resolverse si no es en la acción.

- ejecución o la gestión propiamente dicha. En este momento se ponen en acción las prioridades establecidas en el diseño. La ejecución encierra en si misma las soluciones planteadas en el diseño, pero además integra preguntas y análisis acerca de los acontecimientos que enfrenta y provoca.

- evaluación o el momento de integración que recorre los otros momentos descriptos. Este momento tiene por objeto describir e interpretar las acciones de la gestión. La evaluación debería preocuparse por establecer, describiendo y documentando, una orientación posible para la acción.

Las prácticas de gestión son prácticas urgidas, apremiantes. Estas prácticas no permiten dudar o dejan poco espacio para pensar en términos formales. En ella se ponen en juego los conocimientos y las formas de resolver la tarea de acuerdo a los saberes que tenemos. Las tareas de gestión en Educación Física requieren de lo que se llama en el campo de la investigación vigilancia epistemológica. Este concepto refiere, en nuestro caso, a la “explicitación

³⁰ Crisorio, R. 2000, ¿Qué investigar? ¿Para qué educación física?, ponencia 6to. Congreso Co.P.I.F.E.F, Córdoba.

metódica de las problemáticas y principios de construcción”³¹ de la tarea de gestión. La vigilancia epistemológica entraña, por un lado, la revisión histórica de los métodos y las teorías con el objeto de superarlos y por otro, una forma de establecer críticamente las relaciones entre la teoría y la experiencia.

En términos de investigación la vigilancia se ejerce sobre el investigador, la metodología o *la tecnología de investigación* y la relación entre esta y el objeto de investigación. Al decir de Bachelard: “la vigilancia es conciencia de un sujeto que tiene un objeto y conciencia clara que el sujeto y su objeto adquieren precisión juntos [...]”.

En términos de gestión la vigilancia debería ejercerse sobre el gestor, los actos de gestión y la disciplina en la que se gestiona.

En la formación es muy poco habitual encontrar un análisis de este tipo que conduzca la redacción de los currículos. Tampoco la bibliografía específica da cuenta de estas formas de hacer la Educación Física. En general se utilizan modelos establecidos que indican una forma concreta de hacer. De esta manera el rol profesional queda atrapado en nociones cerradas de enseñanza, investigación, gestión o aún peor se olvida de qué forma se dan y se viven estas prácticas y toda la formación se reduce a formas de enseñanza eficaces que parecen sólo pretender un control sobre el aprendizaje.

En la conformación de los currículos del área suele tenderse a considerar el cuerpo como entidad psico-orgánica individual, con las consecuencias que ello apareja para la investigación y la acción educativa. Esta posición impide que se concreten estructuras curriculares pertinentes y con un alto grado de consistencia. Un excesivo acento en cualquiera de las formas de pensar la disciplina antes descrita inclina los planes de estudio hacia alguna de ellas y olvida la necesaria articulación entre las prácticas mencionadas. El caso más evidente es la ausencia de materias vinculadas con la gestión de políticas, programas y prácticas sustentadas en la investigación social.

En la mayoría de los casos, la estructura curricular del grado apunta a la formación para la tarea docente en el sistema formal y, en algunos, a la formación técnica para el trabajo en instituciones deportivas. En general, las carreras no desarrollan un proyecto de formación que articule la perspectiva disciplinar con conocimientos producidos en las disciplinas sociales y con los debates de la política educacional argentina y latinoamericana como fundamento para comprender el papel de las prácticas corporales en nuestra sociedad y cultura.

La formación de profesionales en el área de las prácticas corporales se encuentra desarticulada y no termina de lograr graduados que puedan operar en la promoción y desarrollo de investigaciones, políticas y prácticas educativas en cualquier nivel que se proponga. Esta dificultad constituye una ausencia de enorme significación por el carácter decisivo que estas prácticas asumen en el marco cultural, académico y político actual.

La sociedad presente solicita de los profesionales del área características singulares que requieren la combinación de una formación general sólida y una disposición de adaptación flexible con elevados niveles de especialización. Las condiciones actuales del campo profesional nos obligan a rescatar, cuanto

³¹ Bourdieu, P., Chamboredon, J.C., Passeron, J.C., 1999, **El oficio de sociólogo**, Buenos Aires, Siglo XXI.

fuera posible, el capital cultural acumulado en la historia disciplinar con el objetivo de aumentar el valor social y profesional de los sujetos que la practican.

Por último, nos parece útil comentar que asegurar la unidad de un objeto de estudio, vinculando de manera efectiva la teoría y la práctica de la Educación Física, no es una tarea menor. La fragmentación del campo académico se refleja en las instituciones a través de los profesores formadores. Es habitual encontrar representantes de los paradigmas antes descriptos intentando imponer sus "verdades" a colegas y alumnos. De alguna manera todos y cada uno de nosotros intentamos este camino convencidos de que en nuestra asignatura se aprenden los fundamentos de la profesión.

En ese sentido, consideramos imperiosa la construcción de espacios curriculares que articulen los saberes técnicos o disciplinares con reflexiones epistemológicas que incluyan los problemas de la enseñanza y análisis políticos y culturales pertinentes. Cada práctica responde a formas organizativas, del hacer y del discurso que la conforma, que más allá de sus especificidades puede ser analizada y criticada.

Esta afirmación se basa en considerar a la Educación Física una práctica social educativa que sin modificar su carácter pedagógico se lleva a cabo en ámbitos institucionales distintos.

Problemas relativos a la formación de posgrado

En Argentina las carreras de posgrado en Educación Física tienen un considerable atraso con relación a otras carreras y a países como Brasil.

El dato, ya comentado, acerca de que la expedición de los títulos de grado en el área a estado a cargo de Institutos Superiores de Formación Docente resulta relevante nuevamente para poder analizar que el posgrado en el siglo XX. La importante difusión, en la última mitad del siglo pasado, de estas instituciones definió que estos estudios quedarán limitados a los cursos de fin de semana que organizaban distintas administraciones como federaciones y asociaciones deportivas, secretarías de supervisión educativa, el Instituto Nacional del Deporte, instituciones de formación privada, etc. De esta manera se constituyeron trayectos de formación fuera del ámbito universitario, que otorgaban un certificado de participación y una capacitación asistemática y fragmentada.

Por otro lado, las pocas Universidades que dan cabida a la Educación Física no pudieron desarrollar posgrados por algunas razones que, sin orden de importancia, nos gustaría exponer.

La Universidad Argentina considera a la Educación Física una disciplina profesional por lo que difícilmente se piense en desarrollos académicos o de producción de conocimientos. Esto hizo que únicamente se formaran profesores y recién a mediados de los años 90 se comience a pensar en la producción de conocimientos y en formar licenciados o profesionales que supieran investigar en la disciplina. Así, la Educación Física universitaria quedó atrapada en un círculo donde se replicaba la forma de pensar y actuar de la mayoría de los centros de formación. Formábamos profesores que no tienen una meta académica y que por lo tanto no podían ni reclamaban acceder a carreras de posgrado.

Por otra parte, la crisis de identidad de la Educación Física y su pelea

infructuosa por convertirse en ciencia retraso la presentación de proyectos de posgrado concretos y aceptables para la comunidad universitaria³². Para superar esa tradición muchos profesores tuvieron que emigrar al exterior para poder acceder a Maestrías y Especializaciones que les permitieran luego establecer esos trayectos en el país. Esa acción fue realizada a propio costo ya que las instituciones que colaboran con otros profesionales para realizar una formación en el extranjero no ofrecen ninguna ayuda económica para profesores de Educación Física.

La Argentina hoy necesita avanzar rápidamente en la formación académica. El atraso en ese sentido se traslada a la práctica concreta de la Educación Física y a la Formación Profesional estableciendo una fuerte dependencia en la producción de conocimiento y confundiendo aún más el campo de prácticas disciplinares. Este movimiento resulta imperioso para poder construir, por un lado, una Educación Física científica y por otro, mejorar las prácticas concretas de los profesionales del área.

En ese sentido, consideramos muy importante que la conformación del Mercosur no se piense solamente desde el punto de vista económico, sino que se integre ampliamente para poder intercambiar y apoyarse con países como Brasil donde hace treinta años que se viene desarrollando el posgrado en la disciplina.

Un primer y provisorio cierre

Es llamativo para nosotros que la formación de profesores y maestros de escuela en Argentina no incluyan contenidos acerca de las formas de conocer y producir conocimiento establecidas. Sería deseable que nos ocupemos de revisar las razones políticas y científicas por las que no se establecen, en la formación, asignaturas que entiendan sobre los debates filosóficos y epistemológicos que permiten conocer las concepciones tradicionales de la ciencia, las críticas que esas tradiciones reciben, las dificultades que estas omisiones acarrearán a las prácticas y a la formación para esas prácticas, etc.

Es posible que de esa manera se resuelvan de forma más ajustada los problemas ya establecidos en las relaciones entre la práctica y la teoría.

Quizás de esa manera pudieran articularse los contenidos de las materias disciplinares con los de orden biológico, psicológico, filosófico, sociológico, histórico, político, pedagógico y didáctico. Es hora de establecer claramente, para el profesor y para el licenciado, el aporte que cada uno de estos conocimientos a la reflexión de la identidad de la Educación Física para superar la dimensión puramente técnica con la que se la ha considerado.

Bibliografía

Ball, S., (1996), *Foucault y la educación*, Madrid, Morata

Bourdieu, P., Chamboredon, J.C., y Passeron, J.C., (1999), *El oficio de sociólogo*, México, Siglo XXI.

Bourdieu, P., Wäcquant, L., (1995), *Respuestas por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo, 1

³² Recién en el año 2001 se establece, en la Universidad Nacional de La Plata, la primera carrera de posgrado (Maestría en Educación Corporal) de la Argentina. En el año 2002 comienza a funcionar una Especialización en Fisiología del Ejercicio, también primera en su género.

Bracht, V., 1996, *Educación Física y aprendizaje social*. Capítulo 2, Editorial Velez Sarsfield, Córdoba, Argentina.

Candrea de Susacasa, A., Crisorio, R. y Gepdef, (1996), "Educación Física: Identidad y crisis", en *Revista Stadium* n° 169, Buenos Aires, Stadium.

Crisorio, R., (1995), "Enfoques para el abordaje de CBC desde la Educación Física", en *Serie Pedagógica N° 2*, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Crisorio, R., (2000), "¿Qué investigar? ¿Para qué educación física?", Conferencia dictada en el *Séptimo Congreso de la Co.P.I.F.E.F*, Comisión Permanente de Instituciones Formadoras en Educación Física, Córdoba.

Crisorio, R., (2002), "El deporte en la escuela ¿cuándo, ¿cómo, para qué, por qué?", en *Revista Versiones*, Buenos Aires, UBA.

Crisorio, R., (2000), "La enseñanza del básquetbol". Revista *Educación Física y Ciencia* Nro. 5. Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata

Crisorio, R., (1998), "Constructivismo, cuerpo y lenguaje", en *Revista Educación Física y Ciencia*, Año 4 N°3 (con referato), La Plata, Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Crisorio, R., Giles, M., 1999, "Apuntes para una didáctica de la educación física en el Tercer Ciclo de la EGB", Buenos Aires, MCyE.

Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, (2000), *Plan de estudios en Educación Física*, La Plata.

Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, (2000), *Plan de estudios del Ciclo de Licenciatura Extraordinaria en Educación Física*, La Plata

Díaz Barriga, A., (1988), *Didáctica y curriculum*, México, Nuevomar.

Dirección de Transformación de la Formación Docente y Acreditación, Dirección Provincial de Educación Superior, (2000), *Documento de trabajo para la formación docente*, La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires

Elías, N., Dunning, E., (1996), *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, Fondo de Cultura Económica, México.

Foucault, M., (1968), *Microfísica del poder*, Madrid, Planeta-Agostini.

Foucault, M., (1968), *Saber y Verdad*, Madrid, La Piqueta, El Yo minimalista y otras conversaciones, Buenos Aires, 1996.

Foucault, M., 1968, "La función política del intelectual. Respuesta a una cuestión", en: *Saber y verdad*, Madrid, La Piqueta.

Foucault, M., (1996), *El yo minimalista*, Buenos Aires, La Marca.

Furlán A., Crisorio, R. y GEPDEF, (2000), "Informe final del proyecto de investigación: Educación Física y Pedagogías: Prácticas y discursos", La Plata, inédito

Furlán, A., (1997), *Ideología del discurso curricular*, México, UNAM-UAS.

Giles, M., 1997, "De la Idealidad soñada a la realidad vivida. Una historia sin fin...", en: *Los Lenguajes de las Prácticas*, Furlán, A., y Pavía, V., comp., Buenos Aires, Paidós. (en prensa).

Giles, M., (2002/2003), "La gestión en educación física como problema", en *Educación Física y Ciencia*, 6 : 7-21, La Plata, Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Giraldes, M., (1994), *El Futuro anterior de la Gimnasia*, de reformulaciones, retornos y renovaciones, Buenos Aires, Stadium.

Ibañez, J., 1994, *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*, Madrid, Siglo XXI.

Iguñiz, M., Dueñas, C. (1998), *Dos miradas a la gestión en la escuela pública*, Lima, Tarea.

MCyE, (1998), Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente en Educación Física.

MCyE, (1998), Contenidos Curriculares Básicos de Formación Docente en Educación Física.

Mendel, G. (1974), *Sociopsicoanálisis 1*, Buenos Aires, Amorrortu.

Parlett, M. y Hamilton, D., (1992), "La evaluación como iluminación: nueva perspectiva para el estudio de innovaciones educativas", en: *Planeamientos*, Bogotá, Vol. I, N° 4, pág. 22 a 44.

Secretaría de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, (2001), Plan de estudios de la Maestría en Educación Corporal, La Plata.

Stenhouse, L., 1991, *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid, Morata. Capítulo II: "El contenido de la educación".

Willis, P., (1984), "Notas Sobre el método", en *Cuaderno de formación para investigadores n° 2*, Santiago de Chile, Rincure.